

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
TESE DE DOUTORADO

SEVERINO CARLOS DA SILVA

**O LUGAR DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ANÁLISE DA
ABORDAGEM LEXICAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Recife
2020

SEVERINO CARLOS DA SILVA

**O LUGAR DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ANÁLISE DA
ABORDAGEM LEXICAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Linguagens.

Linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rossana Regina
Guimarães Henz.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Amanda Cavalcante
de Oliveira Lêdo.

Recife
2020

S586l Silva, Severino Carlos da.
O lugar do léxico no ensino de língua portuguesa: análise da abordagem lexical em um livro didático do ensino médio / Severino Carlos da Silva, 2020.
246 f.: il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães Henz.
Coorientadora: Amanda Cavalcante de Oliviera Lêdo.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2020.

1. Lexicografia. 2. Livro didático. 3. Professores - Formação.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801.3

Pollyanna Alves CRB/4-1002

SEVERINO CARLOS DA SILVA

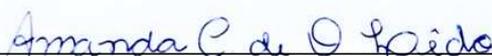
**O LUGAR DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ANÁLISE
DA ABORDAGEM LEXICAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL
– da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – como requisito para a
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Rossana Regina Guimarães Henz
Orientadora



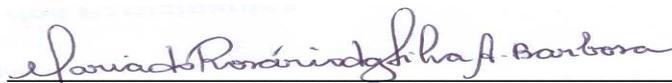
Prof. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo
Coorientadora



Prof. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros
PPGCL/UNICAP



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
PPGCL/UNICAP



Prof. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
Letras/UPE



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Letras/UFPI

Recife, 26 de Outubro de 2020.

A Deus, que, na sua infinita bondade e misericórdia, insiste em não desistir de mim, afinal

“O Senhor é o meu pastor; nada me faltará.

[...]

Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum porque tu *estás* comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam.”

(Salmos 23: 1, 4).

DEDICATÓRIA

A todos os professores da Educação Básica do Brasil.

Permitam-me a ousadia de assim cumprimentá-los. Não gostaria de me referir a “todos” e a “todas”. Isso seria, simplesmente, querer enganar. Deixo esse tratamento para os políticos e para alguns intelectuais que, apropriando-se de um singelo jeito freiriano de acolher, aproveitam para impressionar os desavisados e os menos esclarecidos. Deixo também esse tratamento para alguns gestores da educação (particularmente a pública) que ou não entendem que estão se permitindo fazer-se de massa de manobra ou que, por interesses não confessáveis, fazem o jogo do poder. Portanto, por não exercer nenhum cargo político e por não me considerar gestor da educação, ousou chamar a todos simplesmente de... professores (bons tempos aqueles!), sem receios de perder os poucos votos que restam da minha meia dúzia de eleitores. Afinal, é mais fácil iludir a “todos” e a “todas” do que reconhecer os direitos que são verdadeiramente inerentes, essenciais e imprescindíveis à profissão.

Enquanto o reconhecimento vier apenas através dos pronomes de tratamento seremos sempre um país em desenvolvimento ou o eterno país do futuro. Enquanto não tivermos um professor verdadeiramente valorizado, com remuneração no mesmo nível dos salários das mais prestigiadas carreiras do serviço público, igualmente usufruindo espaços (leia-se “escolas”) com salas de aulas, laboratórios, sanitários etc., em condições dignas de trabalho, não seremos uma nação para todos. Continuaremos reduzidos apenas a um país para alguns, ou seja, para aqueles poucos privilegiados que controlam o sistema e que concentram as riquezas produzidas neste imenso e afortunado território.

[...] Já nos falaram por longo tempo que não se pode construir sem antes ter destruído. Agora entendemos que isso é radicalmente falso. Ainda há lugar vago na terra para novas moradias e novos santuários. Não queremos instalar nosso mundo no torvelinho das cidades onde, se se quiser construir casas, deve-se antes demolir velhos rebotalhos; queremos ir bem longe, a uma terra calma e acolhedora, queremos procurar um solo forte e virgem, de modo que o amor livre da natureza florescente e o perfume fortificante da terra succulenta circunde nossa casa. Lá podemos construir sem precisar destruir antes, crendo calma e firmemente que, enquanto houver homens que queiram construir, haverá lugar livre para fazê-lo – não importa de que maneira esse lugar for liberado. Deste modo, nossa comunidade não *quer* revolução, ela *é* revolução. Ela ultrapassou, porém, o antigo sentido negativo de revolução. Para nós, revolução não significa destruir coisas antigas, mas viver coisas novas. Não estamos ávidos por destruir mas ansiosos por criar. Nossa revolução significa que criamos uma nova vida em pequenos círculos e em comunidades puras. Uma vida na qual o poder criador arde e palpita de tal modo que ela se torna uma obra de arte tão resplandecente na forma e tão sonora em harmonia, tão rica em seu doce e secreto poder mágico como nenhuma vida anterior [...]. (BUBER, 2008, p. 38, grifo do autor).

Esta é a única e possível revolução que, definitivamente, favorecerá a “todos” e a “todas” e fará deste país, não mais o país do futuro, mas o país do presente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (*in memoriam*), Severino Carlos da Silva, de quem não pude usufruir dos cuidados, da atenção, do zelo e do carinho. Quiseram os mistérios da vida levá-lo, ainda na minha mais tenra idade. Deixou-me, porém, seu nome, o qual procuro honrar, até os dias de hoje.

À minha mãe, Maria Luiza, hoje, aos 95 anos, que, viúva, no auge da mocidade, enfrentou uma vida severina, criando, na solidão (apenas com a companhia da nossa avó materna, Severina Torres), seus seis filhos, ensinando-lhes que, para transformar a realidade na qual viviam restavam-lhes como esperança apenas dois estreitos e espinhosos caminhos: estudar e trabalhar.

À minha esposa Eneyde Vaz da Silva que, na sua paciência, cumplicidade, resistência e sabedoria, ajudou-me a corrigir desvios e equívocos de percurso e em quem reconheço o baluarte que se transformou na minha vida, sem o qual poderia ter me tornado eu um barco à deriva. Deus me deu uma mulher sábia. Não poderia ter recebido presente melhor. Que Ele continue nos abençoando. Obrigado pela temperança e pelo seu amor.

À minha filha Anuska Karla Vaz da Silva, minha obra-prima. Sem você, a vida seria monocromática, sem graça e enfadonha. Você adicionou ingredientes que só você seria capaz de acrescentar. Obrigado por pintar nossa vida com as mais belas cores do arco-íris. Você é uma filha maravilhosa. Te amo.

Ao meu irmão, Diógenes. Às minhas irmãs Sônia, Sílvia, Patrícia e Dinalva, sendo esta, minha segunda mãe, que de mim cuidou como se um filho dela fora e aquela que sempre admirei e em quem me inspirei para chegar até aqui. Não sei se você sabe, mas você me ensinou que nossos heróis e heroínas são de carne e osso e, muitas vezes, estão muito próximos da gente. Amo todos vocês.

À Professora Rossana Henz, orientadora desta tese que apareceu no momento mais angustioso e delicado deste trabalho. Acuado na jaula dos leões, você, numa atitude de altivez e de independência, acionou seu espírito destemido, livrando-me da ira de feras famintas. Não nos conhecíamos até então. Você foi muito corajosa. Protegeu-me na hora que eu mais precisava. Você foi uma luz que se projetou de forma plena sobre a escuridão. Afugentou os leões que ansiavam saciar a fome, livrando-me de suas afiadas presas. Sem você este trabalho não teria sido concluído. Minha eterna gratidão.

À Professora Amanda Cavalcanti Lêdo, coorientadora. Após minha orientadora, apareceu você. Com sua mansidão, mas com o olhar de águia, firme e cirúrgico, mapeou pontos frágeis no trabalho, que careciam ser robustecidos. Em apenas dois encontros presenciais de orientação mostrou toda sua competência. Como uma hábil maquinista, ajudou a colocar nos trilhos uma locomotiva que estava quase descarrilhando. O meu reconhecimento.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Antônio Coutelo, Isabela do Rego Barros, Juscelino do Nascimento e Maria do Rosário (em ordem alfabética). Desculpem o trabalho que lhes dei. Sei que não foi fácil obrigá-los a ler duzentas e cinquenta páginas de tese. Inversamente proporcional, para mim, foi inestimável receber as sugestões que tanto enriqueceram este trabalho.

À Professora Irandé Antunes que, na sua dulcíssima gentileza, me atendeu em todos os momentos em que procurei, que foi, apesar de em curto lapso de tempo, minha coorientadora. Tempo suficiente, porém, para afastar pedras e espinhos e me mostrar, do alto do seu conhecimento e experiência, caminhos que só ela conhece. Foi um privilégio compartilhar (sei que é coisa para poucos) dos seus preciosos ensinamentos.

À Professora Nely Carvalho, que, quando ainda professora do PPGCL/UNICAP, foi a primeira a acolher a ideia desta pesquisa, sempre espirituosa, meiga, atenciosa, incentivadora e disponível. Devo-lhe a lexicologia, parte integrante da fundamentação teórica desta tese.

À Professora Maura Dourado, minha orientadora da pesquisa do mestrado no PPGL/UFPB, concluído em 2004, e que, 16 anos depois, continua dando frutos. Iniciou-me nas pesquisas acerca da reflexão sobre a prática pedagógica do professor de língua estrangeira e sobre o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário de língua inglesa, influenciando e desembocando neste trabalho de tese, agora, sobre a língua portuguesa do Brasil.

À Professora Maria Del Pilar Roca Escalante, orientadora do meu doutorado iniciado no PROLING/UFPB. Não pude concluir o trabalho sob sua orientação. Porém, os momentos como aluno e como orientando marcam minha existência até os dias de hoje. Lamento não ter alcançado o suficiente grau de maturidade que me proporcionasse beber melhor da fonte de seus ensinamentos (Francisco Sanches, Juan de Valdés, Martin Buber e tantos outros). Admirar-lhe-ei eternamente.

À Professora Clélia Reis Geha (*in memoriam*), minha professora de Literatura de Língua Inglesa na minha graduação na UNICAP (1980-1983). Como esquecer de Robert Frost (*the road not taken, stopping by woods on a snowing evening, fire and ice, mending wall* e de Shakespeare?). À Clélia devo a oportunidade de ter me tornado professor da UPE. Minha eterna admiração.

Ao grande linguista Francisco Gomes de Matos, que conheci no início dos anos 2000 quando ministrou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa no I Curso de Especialização em Língua Inglesa, promovido pelo Campus Mata Norte da UPE e por mim coordenado. Foi a partir daquele contato que o Prof. Gomes de Matos terminou influenciando o meu objeto de pesquisa no mestrado e que até hoje me envolve: o processo de ensino-aprendizagem de léxico.

A todos os professores do PPGCL/UNICAP, pelo belo trabalho realizado à frente desse magnífico Programa.

À Márcia Ivo Braz, colega de turma, em quem descobri a parceira ideal para dividir as agruras impostas pelo doutorado e (por que não dizer?) as alegrias também. A você também ofereço essa conquista. Sem você, tudo teria ficado muito mais difícil. Ainda bem que você fez seleção para a turma de 2016. A felicidade foi minha. Obrigado pelo apoio incondicional.

À Lucille Maia, professora de Língua Portuguesa das redes públicas do estado de Pernambuco e do município de Paulista. Terminou por se constituir na minha colaboradora especial para assuntos de ensino de Português na escola pública. Não posso esquecer os inúmeros documentos e artigos que me enviou e que tanto ajudaram a esclarecer pontos obscuros. Nas dúvidas, você sempre esteve disponível para as discussões. Meu “Muito obrigado!”.

À professora Cíntya Jíminni Brito da Silva, minha ex-aluna do curso de Letras no Campus Mata Norte da UPE, que, no desespero que já me assolava por não conseguir acesso à coleção para integrar esta tese, presenteou-me com a coleção “Português: Linguagens”, contrariando as investigações que apontam a falta de preservação dos livros didáticos no Brasil. Qual seria o destino desta pesquisa, não fora sua sensibilidade em relação à conservação desse material?

À UPE, instituição da qual tenho a honra de integrar o quadro efetivo de professores desde o ano de 1986 e que me deu a oportunidade da realização deste curso.

À UNICAP, instituição da qual fui aluno da graduação em Letras entre 1980 e 1983. Foram meus primeiros passos rumo à minha formação profissional. Tive um curso recheado de ótimos professores. Numa época em que, diga-se de passagem, ainda existiam mais professores do que doutores na universidade. Um curso e uma instituição respeitados e consolidados na época. Depois de 37 anos, retorno agora para fechar meu ciclo de formação com a conquista do meu doutorado. Obrigado à UNICAP por fazer parte da minha história.

Aos funcionários do PPGCL/UNICAP, Daniele, Eliene, Nélia e Sérgio (em ordem alfabética, para que ninguém reclame de preferências), sempre disponíveis.

A David Lima, Jéssica Rodrigues, Matheus Macedo e Rozineide Ferraz (também em ordem alfabética), além de Lucille Maia, Lucyanne de França e Mariane Menezes (colaboradoras interinas), equipe gestora do PROLINFO – Programa de Línguas e Informática da UPE. Vocês fazem a maior e melhor escola de inclusão e de formação de professores que se tem conhecimento no país. Integram o melhor time com o qual já tive a oportunidade de trabalhar. O sentimento de equipe, a dedicação e o zelo com que cuidam do Programa são exemplares. Obrigado por me acolherem de forma tão incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis enfrentados. A vocês também dedico esta tese.

RESUMO

Acredita-se que um conhecimento mais amplo do léxico é preponderante para o indivíduo avançar além do repertório comum, construindo ambientes favoráveis para uma comunicação adequada em contextos sociais diversos. (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000). Nessa perspectiva, conhecer o léxico é condição indispensável para uma competência comunicativa mais rica no PB (ANTUNES, 2012, TEODORO, 2018). Porém, apesar da relevância desse conhecimento ser consenso entre a maioria dos profissionais que atuam na área, existe a sensação de que o mesmo venha sendo minimizado, haja vista, aparentemente, figurar apenas na retórica da maior parte dos professores, bem como por tratar-se de um tema ausente, inclusive, tanto da formação inicial e continuada dos professores, quanto dos componentes curriculares integrantes dos livros didáticos do Português do Brasil (LDP). Caracteriza-se este trabalho por uma pesquisa documental qualitativa, visando investigar o lugar ocupado pelo léxico no LDP, através da análise de exercícios desse conhecimento linguístico. Para essa finalidade, foi selecionada (dentre as dez coleções recomendadas pelo PNLD 2015) a coleção “Português: Linguagens” (EM), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, em sua 9ª edição, coleção esta utilizada no triênio 2015-2017. Após a escolha, foram identificados os exercícios de léxico na coleção e procedida a análise do corpus, realizando-se também um cotejamento entre o espaço ocupado pelo léxico e pela gramática na coleção. Baseada nas orientações da Lexicologia (ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2009, 2011; BIDERMAN, 2001; TEODORO, 2018) e da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997, MELKA, 1997; BINON; VERLINDE, 2000; ELLIS, 1997 e outros), esta pesquisa faz também alusão ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e ao Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE). Observa-se que a Abordagem Lexical (AL), bem como os QEQR e QuaREPE, coloca a competência lexical no topo da preferência entre aquelas eleitas como as mais relevantes para o conhecimento de uma língua e defende uma concepção de língua baseada em “chunks” (porções lexicais), enxergando-a enquanto um fenômeno lexicalizado e não gramaticalizado como ocorre no ensino tradicional, quando conhecimento de língua e de gramática se confundem. Defende-se o ensino integrado de padrões léxico-gramaticais (léxico + gramática) em detrimento do ensino dicotômico (léxico x gramática). A opção de adotar a AL (que coloca o léxico no centro do processo de ensino-aprendizagem), mesmo que concebida para o ensino de língua inglesa, justifica-se pela inexistência de uma abordagem nacional para trabalhar o léxico de LP (BORTONIRICARDO, 2005; SEIDE; DURÃO, 2015). Conclui-se que o LD continua dando mais espaço para o estudo da gramática (língua enquanto código), negligenciando o estudo do léxico e, quando este estudo ocorre, as palavras continuam sendo vistas de forma isolada, descoladas do contexto, raras sendo as exceções. No final, espera-se que esta pesquisa venha a suprir algumas lacunas nas investigações existentes acerca do tema, deixando contribuição que instigue a curiosidade de outros pesquisadores que se debruçam sobre as questões que envolvem o ensino do léxico no LDP. Espera-se, também, estimular a curiosidade de investigação dos professores que estão em sala de aula do EM, indicando-lhes, principalmente, caminhos que possam ser seguidos, a fim de obterem melhores resultados na sua prática de ensino, mais especificamente, no que concerne ao ensino do léxico da LP.

Palavras-chave: 1. Língua Portuguesa. Léxico. Abordagem Lexical. Livro Didático.

ABSTRACT

It is believed that a broader knowledge of the lexicon is paramount for a learner to go beyond the common repertoire, building favorable environments for proper communication in different social contexts. (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000). In this perspective, knowing the lexicon well is an indispensable condition for a richer communicative competence in BP (ANTUNES, 2012, TEODORO, 2018). However, although the relevance of such knowledge is a consensus among the majority of professionals working in the area, there is a feeling that it has been minimized, given that it seems to be present only in most teachers' rhetoric, as well as absent not only from the initial and continuing education of teachers, but also from syllabus that are part of Brazilian Portuguese Textbooks (BPTs). This work is characterized by a qualitative documentary research, aiming to investigate the place occupied by the lexicon in BPT through the analysis of exercises of this linguistic knowledge. With this purpose, the 9th edition of the "Português: Linguagens" (HS) collection, by William Roberto Cereja and Thereza Anália Cochar Magalhães, was selected among the ten collections recommended by PNLD 2015. The collection was published by Editora Saraiva and used from 2015 to 2017. After selecting it, we identified the vocabulary exercises in the textbooks, analyzed the corpus, and made a comparison between the space given to the lexicon and to grammar in the collection. Based on the guidelines of Lexicology (ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2009, 2011; BIDERMAN, 2001; TEODORO, 2018) and the Lexical Approach (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997, MELKA, 1997; BINON, 2000; ELLIS, 1997 and others), this research also alludes to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Framework of Reference for the Teaching of Portuguese Abroad (QuAREPE). It is observed that the Lexical Approach (LA), the CEFR and the QuAREPE place lexical competence at the top of those identified as the most relevant ones to the knowledge of a language, defending a language concept based on "chunks" (lexical portions). It is seen as a lexicalized and non-grammatical phenomenon, differently from what happens in traditional teaching, in which knowing the grammar is often mistaken for knowing the language. The integrated teaching of lexical-grammatical patterns (lexicon + grammar) is defended in detriment of a dichotomous approach (lexicon x grammar). The option of adopting LA (which places the lexicon at the center of the teaching-learning process), even if conceived for the teaching of the English language, is justified by the lack of a national approach to work on PL lexicon (BORTONI-RICARDO, 2005; SEIDE; DURÃO, 2015). Our conclusion is that BPTs still focus on the study of grammar (language as a code), neglecting the study of the lexicon. Moreover, when this study is present, words continue to be seen in isolation, detached from their context, with only few exceptions. In the end, we hope this research will fill some gaps in the existing investigations on the theme, leaving a contribution that pique the interest of other researchers who address issues regarding the way lexicon is taught in BPT. We also hope it sparks the interest of HS teachers, mainly by pointing out paths that can be followed in order to obtain better results in their teaching practice, especially when it comes to teaching PL lexicon.

Keywords: Portuguese Language. Lexicon. Lexical approach. Textbook.

RESUMEN

Se cree que un conocimiento más amplio del léxico es preponderante para el individuo avanzar más allá de su repertorio común, construyendo ambientes favorables para una comunicación adecuada en diversos contextos sociales. (LEWIS, 1993, 1997; LEFFA, 2000). En esta perspectiva, conocer el léxico es indispensable para una competencia comunicativa más rica en el PB (ANTUNES, 2012; TEODORO, 2018). Sin embargo, pese a la relevancia de este conocimiento ser consenso entre la mayoría de los profesionales que actúan en el área, existe la sensación de que éste viene siendo minimizado, visto que, aparentemente, figurar solo en la retórica de la mayor parte de los profesores, bien por tratarse de un tema ausente, incluso, tanto de la capacitación inicial y formación continua de los docentes cuanto de los componentes curriculares integrantes de los libros didácticos del portugués brasileño. Este trabajo se caracteriza por una investigación documental cualitativa, visando investigar el lugar ocupado por el léxico en LDP, a través del análisis de ejercicios de ese conocimiento lingüístico. Para esta finalidad, fue seleccionada (entre las diez colecciones recomendadas por PNLD 2015) la colección portugués lenguajes (EM), cuyos autores son William Roberto Cereja y Thereza Analia Cochar Magalhães, publicada por la editorial Saraiva, en su 9ª edición, colección utilizada en el trienio 2015-2017. Tras la elección, fueron identificados los ejercicios de léxico en la colección y procedido el análisis del “Corpus”, realizándose también un cotejamiento entre el espacio ocupado por el léxico y la gramática en la colección. Basadas en las orientaciones de la lexicología (ANTUNES, 2012; CARVALHO 2009, 2011; BIDERMAN, 2001; TEODORO, 2018) y del abordaje lexical (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997; MELKA, 1997; BINON, 2000; ELLIS, 1997 y otros), esta investigación hace alusión al cuadro europeo común de referencia para las lenguas (QECR) y al cuadro de referencia para la enseñanza del portugués en el extranjero (QuaREPE). Se observa que el abordaje lexical (AL), así como los QECR y QuaREPE, pone la competencia lexical en la cima de la preferencia entre aquellas elegidas como las más importantes para el conocimiento de una lengua basada en “chunks” (partes lexicales), viéndola como un fenómeno lexicalizado y no gramaticalizado, como sucede en la enseñanza tradicional, cuando conocimiento de lengua y de gramática se confunden. Se defiende la enseñanza integrada de padrones léxico-gramaticales (léxico + gramática) en detrimento de la enseñanza dicotómica (léxico x gramática). La opción es adoptar “AL” (que pone el léxico en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje), aunque concebida para la enseñanza de lengua inglesa, se justifica por la inexistencia de un abordaje nacional para trabajar el léxico de la LP (BORTONI-RICARDO, 2005; SEIDE; DURÃO, 2015). Se concluye que el LD continúa dando más espacio al estudio de gramática (lengua como código) al generar negligencia en el estudio del léxico, y cuando esto ocurre las palabras siguen siendo vistas de forma aislada, separadas del contexto. Finalmente, se espera que esta investigación supla algunos interrogantes en las investigaciones existentes sobre el tema, dejando aportes que instiguen a la curiosidad de otros investigadores que tratan sobre las cuestiones que envuelven la enseñanza del léxico en LDP. Se espera también instigar a la curiosidad de investigación de los profesores que están en sala de clase de EM, indicándoles, principalmente, caminos a seguir con el objetivo de tener mejores resultados en su práctica de enseñanza, más específicamente, en lo que se refiere a la enseñanza del léxico de la LP.

Palabras Clave: Lengua Portuguesa. Léxico. Abordaje Lexical. Libro Didáctico.

RÉSUMÉ

On estime qu'une connaissance plus large du lexique est prépondérante pour que l'individu dépasse le répertoire commun, construisant des environnements favorables pour une communication adéquate dans des contextes sociaux diverses (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000). Dans cet esprit, connaître le lexique est une condition incontournable pour une compétence communicative plus riche en PB (ANTUNES, 2012, TEODORO, 2018). Cependant, même si la majorité des professionnels du domaine sont parvenus à un consensus sur l'importance de cette connaissance, l'impression est qu'elle a été minimisée puisqu'elle ne figure apparemment que dans la rhétorique de la plupart des enseignants, ainsi parce qu'il s'agit d'un thème absent à la fois de la formation initiale et continue des enseignants et des composantes curriculaires qui intègrent les manuels didactiques du Portugais du Brésil (LDP). Ce travail est caractérisé par une recherche documentaire qualitative qui vise enquêter la place occupée par le lexique dans le LDP, à travers l'analyse des exercices de cette connaissance linguistique. À cet effet, nous avons sélectionné la collection « Portugais : Linguagens » (EM) de William Roberto Cereja et Thereza Anália Cochar Magalhães (parmi les dix collections recommandées par le PNL, 2015), dans sa 9^e édition, publiée par Editora Saraiva. Cette collection a été utilisée au long du triennat 2015-2017. Après la sélection du corpus, les exercices de lexique ont été identifiés et analysés, menant ensuite à une comparaison entre l'espace occupé par le lexique et par la grammaire dans la collection. Basée sur les orientations de la Lexicologie (ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2009, 2011; BIDERMAN, 2001; TEODORO, 2018) et de l'Approche Lexicale (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997, MELKA, 1997; BINON, 2000; ELLIS, 1997 entre autres), cette recherche fait également allusion au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et au Cadre de Référence pour l'enseignement du Portugais à l'Étranger (QuaREPE). On observe que l'Approche Lexicale (AL), le CECR et le QuaREPE placent la compétence lexicale en tête de préférence parmi celles élues comme les plus pertinentes pour la connaissance d'une langue, défendant un concept de langue basé sur les « morceaux » (portions lexicales) que l'on considère un phénomène lexicalisé et non grammaticalisé comme l'on observe dans l'enseignement traditionnel, qui ne fait distinction entre une connaissance langagière et grammaticale. On défend aussi l'enseignement intégré de modèles lexico-grammaticaux (lexique + grammaire) en détriment de l'enseignement dichotomique (lexique x grammaire). Le choix d'adopter l'AL (qui place le lexique au centre du processus de l'enseignement-apprentissage), malgré sa conception pour l'enseignement de l'anglais, se justifie par l'inexistence d'une approche nationale pour travailler la LP (BORTONI-RICARDO, 2005; SEIDE; DURÃO, 2015). On conclut que le LD continue à préconiser l'étude de la grammaire (langue comme un code), en négligeant l'étude du lexique et, quand cela se produit, les mots sont perçus de manière isolée, déconnectés du contexte, étant rares les exceptions. Au final, on espère que cette recherche comblera les lacunes des investigations précédentes autour du même thème et qu'elle contribue pour susciter la curiosité d'autres chercheurs qui travaillent sur les questions de l'enseignement du lexique dans le LDP. On espère aussi susciter la curiosité des enseignants qui sont en classe de cours de EM, en leur montrant des chemins à suivre, afin d'obtenir de meilleurs résultats dans leur pratique, plus précisément, à ce qui concerne l'enseignement du lexique de la LP.

Mots-clés : Langue Portugaise. Lexique. Approche Lexicale. Manuel Didactique.

LISTA DE SIGLAS

AL – Abordagem Lexical

ALiB – Atlas Linguístico do Brasil

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COPOM – Comitê de Política Monetária

EBCT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GLDA - Guia de Livros Didáticos Apresentação

GLDP – Guia de Livros Didáticos Português

GRE – Gerência Regional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL - Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático Português

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NURC – Norma Urbana Culta

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência de Ensino de Português no Estrangeiro

SELIC – Sistema Especial de Liquidação e de Custódia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da língua portuguesa no mundo.....	75
Figura 2 – Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil	81
Figura 3 – Mapa das variedades do português do Brasil.....	97
Figura 4 - Contínuo de conhecimento da palavra.....	149
Figura 5 – Ranking das competências linguísticas.....	153
Figura 6 – Modelo de Caderno Lexical	171
Figura 7 – Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas	175
Figura 8 – Rede Lexical/Semântica (house).....	179
Figura 9 – Página 85 (Volume 1)	197
Figura 10 – Página 344 do volume 1	202
Figura 11 – página 175 do volume 2	203
Figura 12 – Página 180 do volume 2.....	204
Figura 13 – Página 17 do livro 3	206
Figura 14 – Página 18 do livro 3	206
Figura 15 – Glossário (1).....	210
Figura 16 – Glossário (2).....	211
Figura 17 – Glossário (3).....	212
Figura 18 – Rede lexical/semântica (Quasímodo).....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1826-1920)	93
Quadro 2 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1920-1952)	94
Quadro 3 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1952-1996)	95
Quadro 4 – Léxico do PB e do PE (1)	108
Quadro 5 – Léxico do PB e do PE (2)	109
Quadro 6 – Colocações no PB e no PE	110
Quadro 7 – Papéis desempenhados pelo livro didático	114
Quadro 8 – Gramática Tradicional, Histórico-Comparativa, Neogramáticos, Relativismo Linguístico	139
Quadro 9 – Gramática Estrutural	140
Quadro 10 – Gramática Gerativa	140
Quadro 11 – Gramática Cognitivo-Funcional	142
Quadro 12 – Competência global do aprendiz de línguas	153
Quadro 13 – Competência lexical (elementos lexicais)	154
Quadro 14 – Competência lexical (elementos gramaticais)	154
Quadro 15 – Competências globais em língua portuguesa	156
Quadro 16 – Competências comunicativas em língua portuguesa	156
Quadro 17 – Conhecimentos linguísticos - Gramática (1)	191
Quadro 18 – Conhecimentos linguísticos – Gramática (2)	192
Quadro 19 – Conhecimentos linguísticos – Gramática (3)	193
Quadro 20 – Exercício de léxico	196
Quadro 21 – Exercícios sugeridos	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termos populares e seus correspondentes clássicos.....	74
Tabela 2 – Imigração no Brasil (1884 a 1933)	88
Tabela 3 – Tiragens das coleções aprovadas no PNLD 2015.....	187
Tabela 4 – Quantidade de capítulos por unidade.....	189
Tabela 5 – Momentos dedicados ao estudo do léxico	195
Tabela 6 – Glossários no volume 1	199
Tabela 7 – Glossários no volume 2	200
Tabela 8 – Glossários no volume 3	200

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 A LÍNGUA PORTUGUESA: DO USO NO BRASIL COLONIAL A DISCIPLINA CURRICULAR NA ESCOLA.....	37
2.1 Península ibérica: de dominados a dominadores.....	37
2.2 Os portugueses chegam ao brasil.....	39
2.3 Crioulização: sim ou não?	40
2.4 A língua geral domina a cena	44
2.5 Marquês de Pombal e a reforma de ensino.....	47
2.6 A língua portuguesa chega à escola.....	52
2.7 Influências internas e externas ao sistema escolar.....	56
2.8 Urbanização e industrialização: pressão por mais educação	61
2.9 A massificação do ensino e a mudança no perfil do professor.....	63
2.10 As contribuições das ciências linguísticas.....	68
3. FORMAÇÃO DO VOCABULÁRIO DO PORTUGUÊS DO BRASIL	72
3.1 Península Ibérica: onde tudo começou	72
3.2 Por trás da migração, a formação da língua.....	76
3.3 Das línguas indígenas	79
3.4 Das línguas africanas	83
3.5 Dos estrangeirismos/empréstimos	86
3.6 Dos regionalismos	93
3.7 Dos jargões	98
3.8 Dos neologismos	100
3.9 Das variações linguísticas.....	102
3.10 Algumas diferenças entre o PE e o PB	105
4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO - PNLD	113

4.1 O GLDP e a Resenha da Coleção “Português: Linguagens”	124
4.1.1 Visão geral	124
4.1.2 Quadro esquemático	125
4.1.3 Descrição da coleção	126
4.1.4 Análise da obra	126
4.1.5 Em sala de aula	128
5 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DO LÉXICO	130
5.1 Lexicologia	130
5.1.1 Léxico X vocabulário	136
5.1.2 Léxico X gramática	138
5.1.3 Competência lexical	143
5.1.4 Conhecer uma Palavra	145
5.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR	151
5.2.1 As competências comunicativas no QECR	152
5.3 O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE	155
5.4 A Abordagem Lexical e sua aplicação no ensino de LP	157
5.4.1 O porquê da abordagem lexical para o estudo do léxico de LP	158
5.4.2 Das porções lexicais	161
5.4.3 Das expressões idiomáticas	165
5.4.4 Dos princípios-chave	167
5.4.5 Dos cadernos lexicais	168
5.4.6 Dicotomia ou dualismo?	172
5.4.7 Das implicações pedagógicas	176
6 DA METODOLOGIA	183
6.1 Da escolha da coleção	183
6.2. Do acesso à coleção	184
6.3 Da seleção e coleta do corpus	186
6.4 A coleção “Português: Linguagens”	187
7. DA ANÁLISE DO CORPUS	191
7.1 Exercícios de gramática na coleção “Português: Linguagens”	191
7.2 Exercícios de léxico na coleção “Português: Linguagens”	195

7.3 O glossário na coleção “Português: Linguagens”	199
7.3.1 Resumo dos glossários trabalhados na coleção “Português: Linguagens”	199
7.3.2 Exemplos de páginas com glossários na coleção “Português: Linguagens”	202
7.4 O lugar ocupado pelo léxico na coleção “Português: Linguagens”	214
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	225
ANEXOS	235

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, historicamente, o estudo de língua no Brasil foi pautado por um aspecto indelével: a dicotomia léxico¹ x gramática², vindo esta última a redundar no inegável centro das atenções.

A hegemonia atribuída aos estudos da gramática remonta aos gregos. (GRILLO; CARDOSO, 2003). Na Grécia antiga, as classes dominantes já procuravam proteger sua forma de comunicação e marcá-la distintivamente da maneira de se comunicar das classes dominadas. O jeito de se comunicar das classes dominantes, que se constituiu como a variante de prestígio, até os dias de hoje, denota status social, sendo visto como o modo “correto” de comunicação, o qual deve ser imitado pelas demais classes sociais.

Em relação ao ensino de língua materna, uma pesquisa citada por Neves (2002) constata essa ênfase no ensino da gramática ao informar que 100% dos professores de língua entrevistados afirmam ensinar a gramática da língua. Contudo, o sentimento externado por esses professores é de que esse ensino, do jeito que está sendo conduzido, “não serve pra nada”, isto é, trata-se de um indicativo de que devem ser construídas novas formas de se ensinar gramática, diferentes do modelo tradicional.

Porém, segundo Carvalho (2011, p. 15): “[...] Alguns estudiosos não aceitam a divisão entre vocabulário e gramática, pois as interferências são recíprocas. Claro! Ambos fazem parte de um sistema, o sistema linguístico que... só funciona em conjunto.”

Também negando essa dicotomia, Lewis (2000, p. 148, tradução nossa³) afirma: “A sintaxe e o léxico são frequentemente tratados como componentes independentes. Análises de textos escritos e falados da vida real mostram, no entanto, que a maioria das estruturas gramaticais se associam a grupos de palavras ou frases que naturalmente se combinam entre si.”

¹ O autor se alinha aos pesquisadores que distinguem os termos léxico e vocabulário, conforme será discutido na seção 5.1.1, apesar de usá-los indistintamente ao longo deste trabalho, reconhecendo o imbricamento existente entre os dois significados.

² Alguns comentários acerca das diversas acepções de gramática serão encontrados na seção 5.1.2. Porém, alertamos os leitores que a palavra “gramática”, neste trabalho, estará sempre se referindo a “sintaxe”, ou seja, “regra gramatical” ou “estrutura gramatical”, independentemente das diversas escolas existentes ao longo do ensino de línguas, haja vista esta não ser uma preocupação específica da Abordagem Lexical.

³ “Syntax and lexicon are often treated as independent components of English. Analysis of real texts shows, however, that most syntactic structures tend to have an associated set of words or phrases that are frequently used with them.”

Diante da proeminência dedicada à sintaxe, o estudo do léxico ficou relegado a segundo plano nas investigações científicas no campo das ciências da linguagem no Brasil. A linguística – e, conseqüentemente, os linguistas brasileiros – voltaram-se para pesquisar outros temas capazes de serem delineados com o rigor técnico, conforme as exigências do campo das ciências (BIDERMAN, 2001). Diante dessa constatação, tornou-se inevitável a proliferação de inúmeros estudos abordando a sintaxe, a fonologia e a morfologia, os quais, em geral, possibilitam vislumbrar características universais comprovadamente aplicáveis, permitindo a esses estudos se moldarem aos contornos científicos desejados, situação na qual a inerente mutabilidade lexical, definitivamente, resiste a se enquadrar. Nesse sentido, Jackendof (2013, p. 5), respondendo a uma pergunta acerca do léxico ser frequentemente visto como um lugar de exceções, ao invés de regularidades, afirma que “existe uma ideia tradicional de que deveríamos extrair todas as regularidades do léxico na forma de regras. Se você realmente tentar fazer isto rigorosamente, você vai descobrir que não é possível”.

“O léxico é a parte da língua onde mais se refletem as experiências peculiares a um dado ambiente biossocial” (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 25). Concordando com essa perspectiva, Carvalho (2011, p. 16) considera que “o léxico depende da realidade extralinguística. Por isso, é a menos sistemática das estruturas – a menos sujeita a regras”. Por outro lado, “[...] em salas de aula [...] o estudo do léxico não tem lugar [...] se trata da parte da língua que mais sofre variações e que, apesar de possuir regras, é imprevisível, pois o léxico está diretamente ligado às necessidades da comunidade linguística.” (TEODORO, 2018, p. 110).

Portanto, as interrogações acerca do estudo do léxico continuam. Na história da linguística, o interesse pelo conhecimento do léxico das línguas parece ter sido minimizado (FERRAZ; FILHO, 2016). Escolas se formaram para compartilhar conhecimento sobre outros diversos temas linguísticos. O léxico, enquanto campo de conhecimento, no entanto, assumiu um status inferiorizado, tendo sido colocado à margem dos planos de ensino (SEIDE; DURÃO, 2015), em particular, no caso brasileiro.

Por entendermos ser o LD o veículo mais representativo para apresentar os conteúdos de ensino e o mais utilizado pelos alunos para promover a aprendizagem (já que, conscientemente ou não, subjacente a ele sempre existe uma metodologia), trazemos esse artefato para esta pesquisa, a fim de verificar o tratamento por ele dado ao léxico de LP. A respeito desse instrumento norteador das atividades levadas pelo professor para a sala de aula, Antunes (2012, p. 20-21) alerta:

[...] tomando como referência os livros didáticos (sobretudo os do ensino médio), ao ensino da gramática é que é dado o maior espaço, materializado no número de páginas em que se descrevem ou se prescrevem os itens e as normas da gramática. [...] o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras.

Considerando a problemática delineada, um dos objetivos do nosso trabalho é, portanto, investigar os exercícios de léxico no livro didático de língua portuguesa, pois, os estudos sobre o léxico, sobre o vocabulário, sobre as palavras no LDP são alvos de preocupação deste trabalho, consciente de que esse artefato desempenha função marcante e garantida no contexto de sala de aula brasileiro, definindo, sobremaneira, os componentes curriculares, eleitos pelos autores como prioritários para estudo, a partir das orientações advindas dos documentos norteadores para a escolha do LD.

No tocante à motivação da pesquisa, na condição de professor com formação na área de língua estrangeira (inglês), a questão de foco no estudo do vocabulário da língua-alvo sempre foi uma necessidade natural de alta relevância, sendo esse conhecimento imprescindível para boa parcela dos profissionais que atuam na área, quase um consenso.

A relação precoce com a língua inglesa provocou a escolha do Curso de Letras para prestar o exame vestibular. Naquele momento, eu começava a traçar meu caminho profissional. Queria ser professor de inglês. De 1980 a 1983 fui aluno do curso de licenciatura em Letras (graduação em português/inglês) da UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco, graças a uma bolsa de estudos destinada pela Universidade para estudantes carentes.

Em 2001, não encontrando um mestrado em Pernambuco na área de Linguística Aplicada, no qual pudesse desenvolver uma pesquisa etnográfica em sala de aula de língua inglesa, decidi me submeter a uma seleção de mestrado em Letras para o PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Campus Campina Grande) que abria vaga para a linha de pesquisa “Linguagem e Ensino”. Na época, não existia a UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

A fim de concorrer a uma vaga na seleção do mestrado, fazia-se necessário apresentar um pré-projeto para a linha de pesquisa desejada. Nessa ocasião, tinha eu o privilégio de gozar da amizade do grande linguista Francisco Gomes de Matos. Conversando com o estudioso, então, após diversas discussões sobre vários temas possíveis de investigação, decidi por contemplar o vocabulário, uma das sugestões do linguista. O aspecto da importância do

conhecimento vocabular na construção da língua passou a ser o meu principal foco de interesse de estudo, desde então.

Conquistei, finalmente, uma das quatro vagas ofertadas pela Prof.^a Dra. Maura Regina da Silva Dourado para a linha de pesquisa linguagem e ensino, orientação que resultou na dissertação intitulada “O Processo Ensino-Aprendizagem de Vocabulário de Língua Inglesa em um Contexto de Sala de Aula”, uma pesquisa de cunho etnográfico.

Enquanto aluno do mestrado, tive acesso a vários trabalhos de pesquisadores que colocavam luzes na relevância do vocabulário na estrutura das línguas, particularmente europeus e norte-americanos. Tive também a oportunidade única de marcar presença em um workshop ministrado pelo professor Michael McCarthy, na cidade de Salvador, Bahia, autor da exitosa série *Touchstone*, editada pela Cambridge University Press, livro didático inspirado em pesquisas acerca de vocabulário e baseado na Linguística de Corpus, cuja primeira edição chegou ao Brasil no final da primeira década dos anos 2000. Assistir à palestra do professor McCarthy foi fundamental para compreender a relevância dos estudos voltados para o léxico das línguas.

Minha dissertação contemplou vários pesquisadores que se debruçaram sobre os estudos acerca do ensino de vocabulário na Europa e nos Estados Unidos. Não alcançou, porém, a Abordagem Lexical (a qual trago para esta tese), apesar de a proposição elaborada por Michael Lewis ser do início da década de 90 e a conclusão do meu mestrado ter sido em 2003, dez anos depois.

Esse lapso de tempo é mais uma evidência de como as questões metodológicas (teóricas e práticas) que envolvem o ensino de línguas estão sempre em defasagem no Brasil, conforme denunciado por alguns estudiosos e replicado nesta tese, nas seções 5.4 e 5.4.1. Enquanto eu pesquisava vários estudos sobre vocabulário para a elaboração da minha dissertação, a Europa já tinha uma abordagem pronta (a Abordagem Lexical), à qual não tive acesso à época e que só chegou ao Brasil no final da primeira década do atual milênio.

Diante do percurso percorrido, não fica difícil imaginar o porquê da pesquisa sobre vocabulário para esta tese. O grande diferencial é que apesar da minha formação em língua inglesa, como dito no início desta seção, precisei direcionar a pesquisa para a língua materna, pela falta de um orientador para uma pesquisa naquela língua estrangeira.

Migrar de estudos da língua inglesa para a língua materna se me apresentava como um grande desafio, haja vista minha formação inicial, continuada, e minha efetiva e longa prática profissional pedagógica no campo da língua estrangeira. Vencido, porém, o primeiro impacto

imposto por essa transição e, mergulhando na busca de pesquisas sobre ensino de vocabulário do PB, percebi a profunda lacuna existente entre os dois campos de pesquisa. Essa realidade começou a instigar minha curiosidade e me fez perceber o valor da investigação nessa área para um trabalho de tese.

A ausência de abordagens de ensino de vocabulário de LP se mostrou tão profunda e ficou ainda mais evidente quando do estranhamento manifestado pelos colegas de turma (uma boa parcela deles, professores de língua portuguesa) ao apresentar minha proposta de pesquisa para discussão quando cursava a disciplina Seminário de Tese II, ministrada no primeiro semestre letivo de 2016, pela professora Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, no PPGCL – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco.

Muitos dos colegas fizeram perguntas do tipo: “Como assim, uma pesquisa sobre ensino de vocabulário de língua portuguesa?”. Na verdade, a pergunta que estava implícita era: “Como assim, uma pesquisa sobre um vocabulário que conhecemos desde que nascemos?”. Ou: “Qual a validade de uma pesquisa sobre um tema que todos já têm domínio e conhecimento desde que vieram ao mundo?”.

Em contraposição a esses questionamentos dos colegas doutorandos, veio-me à lembrança o alerta de Carvalho (2011) ao afirmar que não existe uma preocupação com o estudo do léxico da língua materna, pelo fato de já conhecermos as palavras desde que nascemos.

Coady (1997, p. 287, tradução nossa)⁴, na mesma linha de Carvalho, já afirmava: “As pesquisas sobre aquisição de vocabulário em língua materna têm mostrado que a despeito do fato de crianças nativas não demonstrarem necessidade de instrução explícita de vocabulário, existem evidências empíricas que elas necessitam.”

Mesmo com os alertas animadores de Coady e Carvalho em mente, procurei a professora Roberta Varginha Ramos Caiado, Coordenadora do PPGCL/UNICAP na época, a fim de compartilhar minhas preocupações acerca da pesquisa. A professora Roberta, após ouvir-me atentamente, procedeu a uma rápida pesquisa no Google e na base de dados da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificando-se a dificuldade de encontrar pesquisas sobre o tema em questão.

⁴ “The L1 vocabulary acquisition research has shown that in spite of the fact that native-speaker children would not seem to need explicit vocabulary instruction, there is empirical evidence that it does help.”

Outro alento que foi por mim acessado a fim de robustecer meus argumentos para me debruçar sobre a pesquisa proposta foi o fato levantado por Saussure ao afirmar que o objeto da linguística não é pré-existente. Isto é, diferentemente de outras ciências, o objeto a ser alvo de pesquisa da linguística não está definido aprioristicamente, haja vista os diversos ângulos através dos quais esse objeto poder ser investigado, dependendo sempre da concepção de língua que habita em cada um de nós.

Para o mestre genebrino,

outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre [...]. Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras. (SAUSSURE, 1972, p. 15).

Por outro lado, “não podemos deixar de mencionar que estudos diferentes são feitos a partir de concepções diversas a respeito da língua” (BELINE, 2004, p. 128).

Considerando o meu ponto de vista, portanto, criei o meu objeto de pesquisa, confiando, definitivamente, na validade e na relevância deste trabalho que, por caminhos tortuosos, escolhi como tese (ou fui escolhido?), motivando-me a definir, finalmente, os objetivos da pesquisa que exponho a seguir.

Enquanto objetivo geral, a intenção é pesquisar o lugar ocupado pelo léxico no LDP através da análise de exercícios de léxico na coleção “Português: Linguagens”, recomendada pelo PNLD (2015) para o EM, acreditando-se que o conhecimento lexical é preponderante para o aprendiz avançar em direção à ampliação de sua competência comunicativa (oral e escrita). É possível, assim, construir condições favoráveis para interagir adequadamente em contextos sociais e profissionais diversos, possibilitando se constituir enquanto cidadão e enquanto protagonista de sua própria história.

Para conferir se a coleção integrante desta pesquisa reserva um espaço (e qual espaço reserva) para o ensino de vocabulário, os objetivos específicos são:

- Investigar o lugar ocupado pelo léxico na coleção “Português: Linguagens”, editada pela Editora Saraiva, em sua 9ª. Edição, 2013, de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, aprovada pelo PNLD 2015.
- Identificar se as atividades relacionadas ao léxico evitam o estudo dicotômico (gramática x vocabulário).

- Investigar se as atividades relacionadas ao léxico favorecem o estudo integrado (gramática + vocabulário).
- Verificar qual a abordagem dada pelos autores aos exercícios que contemplam o léxico.
- Analisar as aproximações e distanciamentos entre as atividades de estudo do léxico propostos pelo LD e a perspectiva da Abordagem Lexical.

Outro aspecto importante a ser observado é a relevância da pesquisa. Diferentemente, portanto, das investigações no âmbito nacional, diversos estudiosos da linguagem tanto na Europa quanto nos Estados Unidos (LEWIS 1993, 1997, 2000; COADY, 1997; CARTER; McCARTHY, 2006) perceberam a importância de desenvolver pesquisas contemplando o estudo do léxico da língua. Desses estudos, nasceram pesquisas que se tornaram determinantes para o surgimento da Linguística de Corpus, para a linguística computacional, e para o desenvolvimento da Abordagem Lexical (Lexical Approach).

Baseando-nos em Zimmerman (1997), métodos que ocuparam lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como o da gramática-tradução, o método direto, o método da leitura, o método áudio-lingual, a abordagem natural e a abordagem comunicativa sempre reservaram, em menor ou maior grau, um espaço para o estudo do léxico. Porém, se até os anos 80 as abordagens de ensino fora do Brasil “apenas” reservavam um espaço destinado ao estudo do léxico, Zimmerman (1997, p. 16-17, tradução nossa, grifo do autor) aponta para o início de um novo tempo, através da previsão de que novas pesquisas em torno do léxico das línguas estavam por chegar e por dominar a cena:

Esta reorientação na descrição das línguas tem levado muitas pessoas a repensar a natureza da linguagem e o papel desempenhado pelo vocabulário. O trabalho acerca da análise de corpus e da linguística computacional tem provocado um interesse considerável sobre a importância das porções lexicais, existentes em toda e qualquer língua viva, conhecidas como *itens lexicais*, *frases lexicais* e *estruturas pré-fabricadas*. Por exemplo, na obra *Lexical Phrases and Language Teaching*, Nattinger and DeCarrico analisaram, de forma sistemática, amostras cruciais que demonstram o papel central desempenhado pelos blocos constituídos por múltiplas palavras existentes nas línguas (1992). Eles usaram as unidades léxico-gramaticais chamadas de *frases lexicais* como base para as análises, defendendo que a competência pragmática é determinada pela habilidade dos aprendizes em acessar e adaptar “porções lexicais” pré-fabricadas da língua. Da mesma forma, Michael Lewis se refere à lexicografia de corpus além de outras fontes de uso real como base de sua afirmação de que os itens lexicais são centrais para o uso da linguagem e devem ser fundamentais para o ensino de línguas: “A língua consiste de um léxico gramaticalizado e não de uma gramática lexicalizada” (Lewis, 1993, p. 89). Lewis desafia a validade da dicotomia gramática-léxico, demonstrando que a língua consiste de porções léxico-gramaticais pré-fabricadas. Sua proposta pedagógica

contempla uma integração envolvendo a abordagem comunicativa com foco na ocorrência natural do léxico na língua.⁵

As previsões levantadas por Zimmerman, na mesma obra, se concretizaram definitivamente quando a Abordagem Lexical foi introduzida pelo pesquisador inglês Michael Lewis (1993), por ocasião da primeira edição do livro *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*.⁶

Mais duas publicações do mesmo autor, *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*⁷ (1997) e *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*⁸ (2000), surgem para complementar a proposta da Abordagem Lexical que, segundo seu proponente, avança, em especial, afirmando que “[...] A diferença mais importante é a crescente compreensão da natureza do léxico para a realização natural das línguas, bem como sua inegável contribuição para uma metodologia específica de ensino”. (LEWIS, 1993, tradução nossa).⁹

É inegável a relevância da gramática para o conhecimento e para a comunicação apropriada na língua-alvo (ANTUNES, 2005, 2007, 2012; TEODORO, 2018). Porém, observando-se o esgotamento do modelo de ensino baseado senão exclusivamente, mas preferencialmente na gramática, propõe-se aqui promover mudanças radicais no conteúdo de estudo, no material didático e na prática de sala de aula, adicionando o ensino do léxico ao da gramática, eleitos como elementos indissociáveis e imprescindíveis para desenvolver a

⁵ “This reorientation in language description has led many to rethink the nature of language em the role played by vocabulary. Work in corpus analysis and computational linguistics has led to considerable interest in the importance of large chunks of language, variously known as *lexical items*, *lexical phrases*, and *prefabricated units*. For example, in *Lexical Phrases and Language Teaching*, Nattinger and DeCarrico have systematically analyzed extensive samples of actual language to demonstrate a central role for multiword chunks (1992). They use lexico-grammatical units called *lexical phrases* as the basis for analysis, asserting that pragmatic competence is determined by a learner’s ability to access and adapt prefabricated “chunks” of language. Similarly, Michael Lewis refers to corpus lexicography along with other documentation of actual language use as the basis for his claim that lexical items are central to language use and should be central to language teaching: “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar” (Lewis, 1993, p. 89). Lewis challenges the validity of a grammar-vocabulary dichotomy, demonstrating instead that language consists of multiword chunks; his pedagogical suggestions include an integration of the communicative approach with a focus on naturally occurring lexis.”

⁶ “A Abordagem Lexical: Estado da Arte no Ensino de Língua Inglesa e um Novo Caminho a Seguir”

⁷ “Implementando a Abordagem Lexical: Colocando a Teoria em Prática”

⁸ “O Ensino de Colocações: Novos Desenvolvimentos na Abordagem Lexical”

⁹ “The most important difference is the increased understanding of the nature of lexis in naturally occurring language, and its potential contribution to language pedagogy.”

competência comunicativa¹⁰ (escrita e oral) do aprendiz, evitando-se, assim, o equivocado ensino baseado na dicotomia léxico x gramática. (ANTUNES, 2005, 2007, 2012; TEODORO, 2018).

O léxico é o elemento que melhor representa as línguas (LEFFA, 2000). Como exemplos, mesmo que não se conheça a fundo determinada língua, são as palavras que, em determinados contextos, assumem a função de representar as línguas a que elas remetem: *bonjour* remete à língua francesa, *buenos dias* à língua espanhola e *guten morgen* à língua alemã. Esse traço é inconfundível não ocorrendo o mesmo com a sintaxe. O léxico é, portanto, “a parte mais característica dos dialetos sociais” (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 25). Nesse sentido, concordando com Leffa (2000, p. 19), mesmo sendo uma referência ao ensino de língua estrangeira, consideramos que cabe uma analogia ao ensino de língua materna, quando o autor afirma que:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto em uma língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

Além disso, são as palavras, dentre todas as ferramentas de comunicação humana, as que traduzem as mudanças que ocorrem no mundo e as que melhor registram a evolução do próprio ser humano, pois, “se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p. 27).

As áreas de inovação tecnológica, publicidade, economia e política são exemplos de como o léxico incorpora novas formas de expressão cotidianamente. Essas mudanças são muito pouco representadas no âmbito da gramática (e não são tão impactantes quanto as que ocorrem no campo das palavras), enquanto que o campo lexical é fértil e susceptível às influências do mundo, merecendo e precisando muito mais atenção de todos aqueles que se aventuram no contexto do estudo de línguas, pois, “o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras” (LEFFA, 2000, p. 19).

¹⁰ “A competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos nas mais diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1997).

Como pode ser constatado no GLDP (2015), do Ensino Médio, na seção em que são comentadas as coleções aprovadas, conteúdos curriculares como gramática, leitura, prática escrita e, mais recentemente, a prática oral são satisfatoriamente contempladas, continuando o léxico sem ser incluído nos programas de estudos.

Para Silva e Witter (2010, p. 40), a lacuna em termos de estudos sobre o léxico no Brasil, em particular no LD, é gritante, ao afirmar que:

A realidade de países como o Brasil sugere lacuna ainda maior. Por um lado, parece haver quase nada pesquisado na área, face ao que aparece em bancos bibliográficos como o de teses da CAPES e nas revistas qualificadas da base Qualis. Por outro lado, ao que se pode constatar visitando classes, analisando livros didáticos, a atenção dada ao vocabulário, ativo e passivo do educando é exígua e ainda parece se restringir, no Brasil, a procedimentos e técnicas do século XIX e começo do XX. Nestas circunstâncias, o quadro é ainda mais trágico nos países em que não há transferência efetiva do saber gerado pela ciência e o fazer pedagógico.

O léxico é um componente central da proficiência comunicativa e um elemento que possibilita um bom desempenho nas habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever. Se assim não o for, como pode o aprendiz desenvolver satisfatoriamente as práticas escrita e oral, como recomenda o Guia do PNLD, por exemplo?

Sem um vocabulário amplo e sem estratégias adequadas, dentro de contextos significativos para aprender novas palavras, a aprendizagem fica restrita e o aluno apresentará mais dificuldades para aproveitar novas oportunidades de evolução, pois:

Em geral, as atividades com que o vocabulário é explorado se limitam a seu significado básico, aquele que, exatamente por ser básico, serve ao maior número de aplicações [...] Na estreiteza desse vocabulário básico, o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. [...]. Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos costumeiros exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases descontextualizadas. (ANTUNES, 2012, p. 22 -23).

Citando Snow, Griffin e Burns, Silva e Witter (2010, p. 43, grifo nosso), afirmam que:

ensinar vocabulário é mais do que um subproduto de identificação de palavras e instrução para compreensão de uma passagem. Implica em conhecer estratégias, procedimentos e técnicas específicas que são essenciais para a linguagem oral, escrita e leitura, não podendo ser relegada a um segundo plano em nenhum nível de escolaridade. Entretanto, pelo menos *no âmbito brasileiro, parece que este aspecto não vem tendo a devida atenção por parte de pesquisadores ou mesmo por parte dos docentes.*

Para calçar ainda mais a relevância deste trabalho, pesquisas brasileiras como a desenvolvida, em 2011, por Regina Maria Pavanello, Silvia Ednaira Lopes e Nelma Sgarbosa

Roman de Araujo, professoras do Programa de Pós-Graduação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, envolvendo alunos do ensino fundamental I e II (turmas regulares e EJA), apontaram falhas na compreensão de enunciados (vistos enquanto gênero discursivo) de problemas matemáticos por parte dos participantes da pesquisa. Na referida pesquisa, a falta de compreensão ocorreu devido a alguns dos participantes não conhecerem o significado de palavras ou expressões presentes nos enunciados ou por a elas terem atribuído significados não adequados, fato que concorreu para que os alunos não correspondessem satisfatoriamente no que concerne à resolução das questões matemáticas a eles apresentadas.

Outra pesquisa, do ano de 2012, intitulada “Baixo Desempenho nas Avaliações Face aos Problemas na Interpretação de Palavras em Enunciados Avaliativos por Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental”, comandada por Inelme Maria Piran Pittol (Professora da Rede estadual do Paraná) e Tânia A. Martins (Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE), investigou questões em provas, dentre outras, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, concluindo que, por não compreender os enunciados, os alunos terminam por não alcançar o desempenho desejado nos resultados das avaliações a que se submetem, pois, segundo as autoras, “para a compreensão de um enunciado é fundamental que se identifiquem os diferentes significados possíveis da palavra que oportunamente foi empregada” (p. 6). Consoante ainda às autoras, os alunos apontaram verbos como “argumentar”, “estabelecer”, “estabelecer comparações”, “contextualizar” e “justificar” como inibidores da compreensão dos enunciados apresentados. Para as autoras, “quanto maior for o número de vocábulos assimilados pelo estudante, maior será sua capacidade e domínio de interpretação dos enunciados que lhe serão apresentados” (p. 6).

Pesquisa nessa mesma linha, envolvendo alunos do 3º. ano do ensino médio, foi executada por Silva (2009). A investigação intitulada “Leitura de Enunciados em Exercícios de Língua portuguesa” procurou responder o porquê de os alunos não compreenderem enunciados de exercícios (E.E.), considerados gêneros do discurso, nessa área de conhecimento, em livros didáticos de língua portuguesa, concluindo que a competência lexical¹¹ dos alunos interfere na compreensão leitora desses enunciados. Conforme a autora:

¹¹ Sobre competência lexical, ver seção 5.1.3.

Podemos constatar que a competência lexical de nossos discentes interfere na compreensão leitora de E.E. Isso porque, ele pode apresentar palavras que não fazem parte do vocabulário ativo dos alunos que irão responder a eles, ou podem conhecer apenas uma acepção para a palavra que, por sua vez, não cabe ao contexto do E.E. e, mais que isso, podem inferir um sentido equivocado para a expressão que ignoram. (SILVA, 2009, p. 96)

O ponto de partida da nossa reflexão, fato gerador da mudança pretendida é, portanto, chamar atenção da necessidade de um espaço para o ensino do léxico de LP, assim como já existem espaços consagrados a outros conteúdos. Caso consiga, de forma consciente e refletida tomar essa atitude, o professor poderá descobrir novos rumos para o processo de ensino-aprendizagem, rumos esses que podem levar o aluno a alcançar novos horizontes no que se refere à aprendizagem. Por outro lado, acreditamos que admitindo a possibilidade dessa tomada de consciência vir a se tornar uma realidade, representaria uma mudança de paradigma, não só no programa de estudo, mas, também, na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem de línguas como um todo (LEWIS 1998, 1999, 2000; ALMEIDA FILHO, 2002).

A proposta é, portanto, de uma abordagem que prestigie adequadamente o ensino de vocabulário, sem cair na armadilha de invalidar o ensino de outros componentes, a fim de não incorrer no mesmo equívoco cometido por aqueles que durante tanto tempo ainda não perceberam a importância do papel desempenhado pelo léxico para se conhecer uma língua.

O impasse gira, na verdade, em torno da perspectiva de uma gramaticalização (ênfase na sintaxe) ou de uma lexicalização (ênfase no léxico) para o ensino de línguas. Para Martelotta (2011, p. 92b):

[...] gramaticalização é definida como um processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam assumir funções gramaticais e, uma vez, gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

O mesmo autor afirma que:

[...] A lexicalização é normalmente definida como um processo criador de novos elementos lexicais, modificando ou combinando elementos já existentes. Embora tenha muito em comum com a gramaticalização, existem motivos que levam alguns autores a tratarem esses dois processos como distintos [...] Enquanto gramaticalização leva o elemento a assumir função gramatical, funcional, não referencial, tornando-o mais produtivo, a lexicalização cria um elemento lexical, referencial, menos produtivo [...] lexicalização constitui uma mudança diacrônica, portanto, gradual ou não instantânea, assim como ocorre com a gramaticalização. O *output* da lexicalização, portanto, é um item lexical (de caráter representacional) armazenado no inventário e que tem de ser aprendido pelos falantes. Isso significa que seu valor, não sendo previsível a partir dos seus elementos formadores, apresenta alto grau de idiomacidade. Nesse sentido, o resultado do processo de

lexicalização pode apresentar vários níveis de complexidade. (MARTELOTTA, 2011, p. 117-118b, grifo do autor).

Diante da inexistência de um método para se ensinar léxico de LP no contexto brasileiro, adotamos as orientações da Abordagem Lexical, caracterizando essa proposta na seção 5.4, enquanto que, nas seções 5.2 e 5.3, respectivamente, discorremos sobre o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR – e sobre o Quadro de Referência de Estudo de Português no Estrangeiro – QuaREPE. Como veremos, O QECR e o QuaREPE, assim como a Abordagem Lexical, colocam a competência lexical no topo das competências eleitas como imprescindíveis para o aprendiz usar a língua de forma exitosa.

Reportando-nos, finalmente, à visão do PNLD (2018, p. 9, grifo nosso) em relação ao Ensino Médio, na seção “A Língua Portuguesa no Contexto do Ensino Médio”:

As orientações curriculares e as diretrizes para o Ensino Médio no país entendem esse segmento educacional como uma etapa de conclusão de um ciclo, o da Educação Básica. Isso significa que, *ao terminar o Ensino Médio, o estudante deve reunir condições plenas para a efetiva participação social, seja no âmbito político, no econômico e no cultural.* Significa também que o ensino de Língua Portuguesa não deve ocorrer dissociado da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela. Nessa perspectiva, *a apropriação da língua escrita e oral em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária.* Além disso, é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos.

Esse seria, pois, o ponto de chegada do estudante, no que respeita ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: *a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho), o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e escuta de diversos gêneros que circulam socialmente.* Essa perspectiva de formação no Ensino Médio apoia-se no fato de que se apropriar da língua significa valer-se dela para a compreensão de si mesmo e para a compreensão e construção do mundo em que se está inserido, o que corresponde, em última instância, a *tornar-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social.*

Observando os grifos no excerto acima, é possível concordar que, para que os alunos concluam o Ensino Médio atendendo às expectativas retratadas no PNLD, torna-se imprescindível agregar o conhecimento de um vasto e adequado vocabulário de LP, haja vista a perspectiva de que todos os educandos vivenciarão diferentes situações e contextos e desempenharão distintos papéis sociais, ao longo de suas vidas.

O déficit no conhecimento do vocabulário (que pode resultar na perda de oportunidades) apresentado por alunos da escola pública, por exemplo, resulta no que apontou pesquisa elaborada pela Fundação Carlos Chagas e publicada na Folha de São Paulo, no ano de 1990:

[...] A dificuldade em dominar o léxico e as estruturas da língua se reflete inexoravelmente em sua capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e em seu comportamento social. Numa palavra, limita a sua autonomia individual ao mesmo tempo em que estreita violentamente o seu acesso a todo tipo de oportunidade de desenvolvimento pessoal. (GERALDI, 1996, p. 35).

Por outro lado, consciente ser o LDP o principal artefato norteador do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto formal de ensino brasileiro, bem como o principal material de acesso ao conhecimento ao alcance do aluno, principalmente na escola pública, surgiu a proposta desta pesquisa, a fim de investigar o ensino de léxico de LP na coleção aqui destacada.

A preocupação com a forma como se trata o ensino do léxico no LDP tem respaldo em Antunes (2012, p. 20) quando a autora destaca que:

Na maioria dos livros didáticos [...] o destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. Tanto é assim que a questão da formação de palavras consta no bloco do compêndio destinado à sistematização da morfologia.

Diante da discussão sobre (i) a ausência de um estudo sistemático de léxico de LP; (ii) a hegemonia do estudo da gramática; (iii) a orientação para se evitar o estudo dicotômico léxico-gramatical e, (iv) a não existência de um método para o ensino do léxico de LP (haja vista esse conhecimento linguístico mal ser contemplado nos planos de ensino), adotamos, para esta tese, as orientações da Abordagem Lexical (caracterizada na seção 5.4), que coloca o ensino dual da léxico-gramática no centro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, cuja organização pode ser verificada a seguir.

No que diz respeito à organização da tese, com o intuito de alcançar os objetivos traçados, este trabalho está organizado em 08 capítulos, além do resumo e do sumário.

Após a introdução do trabalho, no segundo capítulo, com o objetivo de traçar a gênese do PB, discutiremos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, sobre a plausibilidade da criouliização da língua portuguesa e sobre sua constituição no território nacional, mostrando o papel desempenhado pela chamada “língua geral” (primeira língua franca que se tem registro na história do país) que predominou no período colonial, influenciada posteriormente pelo português europeu (de Portugal) até a chegada da língua portuguesa (como é conhecida hoje), enquanto componente curricular nas escolas. Componentes esses influenciados, inclusive, pelas contribuições advindas das ciências da linguagem contemporâneas.

No terceiro capítulo, a preocupação é com a formação do vocabulário do PB, traçando-se um panorama completo sobre as origens de palavras que integram o rico léxico da

nossa língua, bem como sobre intervenções oriundas das mais diversas partes do planeta, como as dos invasores portugueses, espanhóis, holandeses e franceses, além das influências deixadas pelas línguas latinas, africanas e indígenas. Ainda nesse capítulo, discutimos algumas diferenças entre o PE e o PB e destacamos os embates em torno de se tratarem da mesma língua ou de línguas diferentes.

No quarto capítulo, busca-se resgatar episódios da história do livro didático no Brasil, desde seus primórdios, e registrar sua indelével importância para o processo de ensino-aprendizagem como um todo e para o contexto de sala de aula propriamente dito, apresentando suas mais novas alterações, focando no PNL (2015), para o ensino médio. Veremos também que o livro didático assume posição de autoridade no contexto brasileiro, tratando-se, muitas vezes, do único acesso ao conhecimento ao alcance de alunos e, até mesmo, de professores.

No quinto capítulo são sugeridos alguns caminhos para o ensino do léxico, baseados na Lexicologia, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR –, no Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE – e na Abordagem Lexical, tomando como norte autores como Lewis (1993, 1997, 2000), Leffa (2000), Zimmermann (1997), Biderman (1996, 2001), Silva (2004), Antunes (2005, 2007, 2012), Carvalho (2009, 2011), dentre outros. Justificam-se também os motivos da aplicação da AL para o estudo do léxico da LP e as implicações pedagógicas que essa escolha acarreta, assim como se o ensino do léxico e da gramática se trata deve seguir um caminho baseado na dicotomia ou no dualismo.

No sexto capítulo são apresentados os procedimentos definidos para o trabalho, os motivos da escolha da coleção “Português: Linguagens”, a dificuldade no acesso à coleção e, finalmente, a seleção e coleta do corpus. Ainda nesse capítulo, procuramos demonstrar as características da coleção “Português: Linguagens”, obra essa utilizada para analisar o ensino do léxico de LP.

O sétimo capítulo é dedicado à análise dos exercícios de léxico, realizando-se um cotejamento com os exercícios dedicados à gramática. Observa-se a tendência dos autores (além de trabalharem com palavras alheias aos alunos) trabalharem com glossários de palavras, porém, de forma não relevante para o aluno. Diante dessa situação, colocam-se os cadernos lexicais (sugeridos pela AL) como alternativa ideal para o estudo do léxico. No final, apontamos o lugar reservado para o estudo do léxico da LP na coleção “Português: Linguagens”, sendo, o último capítulo, dedicado às considerações finais.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA: DO USO NO BRASIL COLONIAL A DISCIPLINA CURRICULAR NA ESCOLA

“[...] Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa mudou na forma de encarar o que nos foi legado pelos jesuítas.”

(1989, ROMANELLI, Otaíza de Oliveira)¹²

Neste capítulo, discorreremos sobre as origens da língua portuguesa do Brasil, desde alguns acontecimentos registrados na antiga Península Ibérica, passando pela chegada dos portugueses ao nosso território. Debateremos acerca da polêmica da crioulização e deixaremos marcada a importância da língua geral, primeira língua franca falada no Brasil, bem como as incursões do Marquês de Pombal na iniciativa de eleger a LP como a única língua a ser falada na antiga Terra de Santa Cruz. Finalmente, trataremos das influências que proporcionaram a constituição da LP do jeito que ela é hoje, as mudanças no perfil do professor e as contribuições das ciências da linguagem para as novas concepções de língua e as influências daí decorrentes para o ensino de LP nas escolas contemporâneas.

2.1 Península ibérica: de dominados a dominadores

A Península Ibérica sofrera diversas invasões que muito influenciaram sua constituição e a formação da língua. Dentre os povos invasores, citamos a chegada dos romanos ocorrida no ano de 218 a.C. Os romanos se estabeleceram durante longos séculos no território ocupado, impondo a língua latina e a religião cristã aos povos dominados (BASSO; GONÇALVES, 2014). De acordo com Câmara Junior (1979, p. 16):

O latim pouco a pouco radicou-se na península e fez desaparecer, afinal, as línguas nativas [...]. A ocupação romana da península ibérica foi cabal e permanente. O território foi metodicamente dividido em grandes zonas administrativas e militares. A demarcação foi, mais de uma vez, reformada, mas houve uma grande diretriz constante com a persistência dos três grandes centros administrativos e militares (de fronteiras muito variáveis embora através dos tempos) – a Bética, ao sul, subindo a princípio por todo o litoral mediterrâneo; a Província Tarraconense, ao centro e ao norte, e em seguida também a leste; e finalmente a oeste, confinando com o Atlântico, a Lusitânia. (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 15-16).

¹² ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989. p. 13.

Outro movimento de invasão relevante tratou-se da chegada dos germanos nos idos de 409 a.C. Distintos povos mediram forças nesse período que só se encerra quando ocorre a invasão da Península pelos muçulmanos, em 711 a.C.

A invasão islâmica na Península Ibérica acontece em 711, mantendo-se até 726 a.C. Tratava-se de um povo que ficou conhecido como “mouros”, cuja religião era o Islã e a língua era o árabe.

Após sofrer dominações recorrentes, os cristãos iniciam um lento e doloroso movimento de retomada do seu território, movimento este chamado de Reconquista, o qual leva à fundação de dois novos reinos, o Reino de Portugal e o Reino de Castela. Esses dois reinos vão resultar, mais tarde, no Reino de Portugal e no Reino de Espanha (BASSO; GONÇALVES, 2014).

O movimento de Reconquista também será responsável pela formação de três línguas, das quais, uma delas, mais tarde, resultará na língua portuguesa, como é possível constatar em Teyssier (2014, p. 6-7):

A invasão muçulmana e a Reconquista são acontecimentos determinantes na formação das três línguas peninsulares – o galego-português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste... esta língua galego-portuguesa... vai sofrer uma evolução gradativa e transformar-se no português.

O país lusitano é fundado no ano de 1128 da era cristã, após a batalha de São Mamede, ocorrida em 24 de junho daquele ano, declarado independente por D. Afonso Henriques. Após a independência e pela relevância que assume o reino português, o mesmo termina consolidando-se, juntamente com a Espanha, como as duas nações mais poderosas da região peninsular, como afirma Teyssier (2014, p. 25):

Portugal constituiu-se no século XII, quando Afonso I (Afonso Henriques), filho do conde Henrique de Borgonha, se tornou independente do seu primo Afonso VII, rei de Castela e de Leão. É à batalha de São Mamede (1128) que, tradicionalmente, se faz remontar esta independência, ainda que Afonso Henrique só se tenha feito reconhecer como rei nos anos seguintes.

Portugal e Espanha emergem de um sistema de onde sofreram a cruel realidade de terem seus territórios invadidos e dominados por distintos e inúmeros povos estrangeiros durante muitos séculos. Nessa época, obviamente, já se tinha ampla consciência da existência de terras desconhecidas e das possíveis riquezas nelas concentradas e inexploradas até então. Conquistar novas terras, dominar e escravizar seus nativos e ter acesso a suas riquezas

naturais eram, portanto, motivos suficientes para os novos poderosos (Portugal e Espanha) darem prosseguimento a esse movimento de dominação (BASSO; GONÇALVES, 2014).

Portanto, com a consolidação e a hegemonia dos Reinos de Portugal e de Espanha na Península Ibérica, somadas ao desenvolvimento das grandes navegações, as duas nações deflagram uma acirrada disputa pela posse de terras, levando os dois países a assinarem o Tratado de Tordesilhas, em 7 de junho de 1494. O referido Tratado tinha por acordo oficializar a posse de terras já descobertas e por descobrir, além do perímetro europeu.

O Tratado de Tordesilhas é assinado a partir do incômodo manifestado pela Coroa Portuguesa provocado pela recém-chegada de Cristóvão Colombo à América, em 12 de outubro de 1492.

Na divisão das terras promovida pelas duas Coroas, o país que virá a se chamar Brasil termina destinado ao Reino de Portugal, como veremos a seguir.

2.2 Os portugueses chegam ao brasil

Como vimos anteriormente, a disputa entre Portugal e Espanha levou as duas nações a um acordo em que os dois reinos dividiram terras já descobertas e outras ainda desconhecidas. Esse acordo foi chamado de Tratado de Tordesilhas, haja vista ter sido celebrado na região castelhana de Tordesilhas. Dentre as terras ainda não descobertas e que ficaram sob o domínio português, encontrava-se uma área hoje conhecida como Brasil. Segundo Câmara Junior (1979, p. 26):

O Brasil foi descoberto, por uma frota portuguesa de exploração do Atlântico, no primeiro ano do século XVI. Só nos meados desse século, entretanto, começou o movimento de ocupação e colonização do litoral.

Apesar de só iniciar efetivamente a ocupação da nova terra em 1532, trinta e dois anos após a descoberta (TESSYER, 2014), a língua portuguesa chega ao Brasil, conseqüentemente, trazida pelos navegadores portugueses, oriundos da Península Ibérica, no período histórico das grandes viagens marítimas, capitaneadas e disputadas por duas nações, Espanha e Portugal, que se digladiavam e detinham a hegemonia e o poder das navegações à época.

Sabe-se que, ao chegarem à nova terra, batizaram-na de “Terra de Santa Cruz”, primeiro nome dado ao Brasil pelos portugueses, nome este que tinha como objetivo refletir a intenção da propagação da fé cristã, representada no bojo da invasão pela Companhia de Jesus que viria a se consolidar como a mais importante esfera de ensino cristão religioso no território brasileiro de todos os tempos (BASSO; GONÇALVES, 2014).

Chegando à “Terra de Santa Cruz” os navegadores encontraram habitantes indígenas, sendo o tupi a variação predominante e que representava a raiz para todos os outros dialetos falados na região.

Seguindo o roteiro natural e previsível, ou seja, a supremacia imposta pela língua e pela cultura dos conquistadores sobre os colonizados, a língua dos portugueses, comandados na época por Pedro Álvares Cabral, apesar de tardiamente, terminou ocupando o espaço antes monopolizado pela variação tupi.

Conforme Teyssier (2014, p. 93-94):

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importaram, depois, da África grande número de escravos. O português europeu, o índio e o negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas, no que se refere à cultura, a contribuição do português foi de longe a mais importante.

Sendo assim, paulatinamente, os interesses oriundos da Coroa Portuguesa foram predominando, sendo a língua uma das ferramentas mais marcantes para a consolidação dos descobridores nas novas terras e uma das formas mais contundentes de dominação dos nativos encontrados no território brasileiro.

Três línguas, podemos assim dizer, eram faladas e predominavam já com a presença dos portugueses ratificada no Brasil no século XVI: a chamada língua geral (codificada e estruturada a partir do português oriundo do país peninsular), o tupi (e todas as suas ramificações, haja vista a existência de inúmeras tribos indígenas diferentes e que praticavam dialetos distintos) e o latim, sólida influência herdada dos romanos durante o período de dominação da Península Ibérica (SOARES, 2002).

Mas será que existe alguma possibilidade de ter ocorrido uma pidginização e uma consequente criouliização da língua portuguesa naquele momento da história do Brasil? Sobre esse tema, levantaremos algumas hipóteses, demonstrando autores favoráveis e outros que rechaçam essa hipótese.

2.3 Criouliização: sim ou não?

Reportando-nos à literatura disponível, parece-nos difícil tratar da criouliização de uma língua sem discorrer sobre a pidginização, tendo em vista o intercâmbio existente entre esses dois fenômenos que permeiam os estudos de muitos linguistas brasileiros contemporâneos.

Tanto a pidginização quanto a criouliização são resultado do contato entre dois ou mais povos de culturas e línguas diferentes e atuam como língua de intercessão, servindo de comunicação entre esses povos. No entanto, “enquanto as línguas *pidgins* são de estruturas rudimentares e geralmente usadas para atividades do comércio, as línguas crioulas, em grande parte, são relacionadas à escravidão” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 95-96, grifo do autor), ou seja, invariavelmente criadas por povos escravizados. Isso explica a estigmatização que as perturba, pois ambas são comumente consideradas corrupção ou degeneração de línguas superiores.

Conforme Tarallo e Alkmin (1987), o único consenso existente em torno da língua pidgin é em relação ao seu caráter de uso pragmático, voltado para o comércio e para a troca de mercadorias, sendo constituída de ingredientes racionalmente selecionados e utilizada com objetivos específicos. Trata-se de “[...] uma língua de emergência, criada por adultos, e que não apresenta características de língua natural [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 32), portanto, as línguas pidgins não têm comunidades de falantes, não são línguas vivas.

No que concerne às divergências em torno da sua origem, dentre algumas das possibilidades colocadas pelos estudiosos, Tarallo e Alkmin (1987 apud AMORIM, 2015, p. 65, grifo do autor) advertem:

O termo pidgin foi usado pela primeira vez em 1850 para conceituar o convívio do inglês e o chinês. Mas, outras duas hipóteses também são colocadas quando se trata de pidgin. A segunda afirma que o termo fora transportado da América do Sul no início do século XVII pelos marinheiros e comerciantes ingleses da colônia de Leigh ao estabelecerem contato com os índios *Pidiam*. A terceira explicação é a origem a partir da palavra portuguesa *ocupação* que teria sofrido algumas mudanças fonéticas até resultar em *pidgin*.

As línguas pidgins “não são línguas de ninguém” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 86), já que não têm comunidades de falantes. As línguas pidgins têm estruturas sintáticas mínimas, quase inexistentes, e seu léxico é muito enxuto, o necessário para as transações comerciais. A princípio, criadas para serem transitórias, podem sobreviver por décadas e até séculos, sendo possível também evoluírem para uma criouliização, a depender de alguns fatores como o da gramaticalização via falantes nativos. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma segunda geração de falantes, já que, a princípio, surge de duas outras línguas diferentes, sem falantes nativos.

Para a segunda geração de falantes, a língua pidgin já não é usada apenas para o comércio e troca de mercadorias. Nessa evolução, assume o status de língua reconhecida entre os linguistas como natural (BASSO; GONÇALVES, 2014). Essa nova língua nativa passa a

ser conhecida como uma língua crioula, sua estrutura gramatical vai ficando mais definida e seu léxico sofre considerável expansão. Afinal, “todo crioulo se origina de um *pidgin*, embora nem todo *pidgin* se transforme em crioulo” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 97, grifo do autor).

Confirmando nossa assertiva, Trasky (2004 apud AMORIM, 2015, p. 65) ratifica:

um pidgin pode seguir caminhos distintos: i) ele pode cair em desuso; ii) ele pode continuar em uso por várias gerações e durar séculos; iii) ele pode sofrer algumas alterações e se transformar em língua materna. Neste último caso, trata-se do processo de criouliização [...]

As línguas crioulas “distinguem-se das línguas *pidgins* [...] por possuírem uma comunidade de falantes nativos e, conseqüentemente, por desempenharem funções sociais amplas como qualquer língua natural.” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 95, grifo do autor). Apesar disso, a definição de língua crioula não é consenso entre os estudiosos (BASSO; GONÇALVES, 2014).

Para Amorim (2015, p. 66, grifo do autor):

Quanto ao aspecto funcional, as línguas crioulas dão conta das necessidades comunicativas totais de seus falantes nativos e usuários, uma vez que a passagem do estágio de pidgin a crioulo é marcada por uma ampliação do léxico e de estrutura. Neste caso, para os estudiosos, os crioulos nada mais são que *pidgins* enriquecidos.

A palavra crioulo passou a representar, genericamente, negros nascidos em territórios colonizados, filhos de nativo com o colonizador (português, inglês, holandês, espanhol, francês), referindo-se também, depois, a animais, plantas e produtos oriundos desses territórios. Mas, qual a origem do termo? Qual a sua definição e diferenciação do pidgin? Para Martins (2013, p. 46, grifo do autor):

os limites entre *pidgin* e crioulo ficam bastante nebulosos; do ponto de vista teórico, tem-se a impressão de que se multiplicam as definições e noções, mas dar-lhes identidade e critérios de delimitação – esse é, aliás, um problema recorrente: desprovidos de noções claras e precisas, a própria discordância entre teorias e sobre suas previsões fica seriamente comprometida, e os termos e conceitos cada vez mais esvaziados de conteúdo e frouxamente definidos.

A língua pidgin “no panorama linguístico do Brasil Colônia está a merecer estudos mais profundos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 32). Ao PB “já foi atribuída algumas vezes a propriedade de ser um crioulo ou de ter origem crioula, ou ainda de ter característica crioula.” (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 178).

Alguns autores, como Gregory Guy (1981), levantam a hipótese de uma origem crioula para o PB, enquanto outros, como Tarallo e Alkmin (1987) e Lucchesi et al. (2009), refutam essa hipótese.

Segundo Lucchesi *et al.* (p. 62):

O nível de criouliização é inversamente proporcional à facilidade de acesso aos modelos da língua-alvo. Em termos demográficos, o acesso à língua-alvo é determinado pela proporção da população dominante. Em outras palavras, quanto menor for a proporção do segmento dominante, maiores as chances de ocorrer a criouliização. Ora, a proporção de população branca no Brasil nunca foi inferior a 30%, crescendo significativamente no século XIX, quando chega a quase a metade do total.

Em relação a essa proporcionalidade do segmento dominante citada de Lucchesi no excerto acima, Martins (2013) aventa que a proporção ideal para o surgimento de uma língua crioula é de um para dez. Ou seja, para cada não escravo deve corresponder dez escravos integrando a população, fato que não se concretiza no Brasil.

Citando pesquisa realizada por Mussa (1991), reportando-se ainda à questão da proporcionalidade, Martins (2013, p. 92) justifica a tese da não criouliização do PB da seguinte maneira:

Para haver uma criouliização, um dos requisitos básicos é certa proporção de africanos para cada falante da língua de superstrato, nesse caso específico, o português. A proporção idealizada é de dez africanos para cada falante de português. No entanto, Mussa (1991) separa a população de africanos/negros brasileiros/negros mulatos, e nos mostra que, a partir do século XVII, a população de negros africanos é sempre minoria em relação aos brancos brasileiros, mulatos e negros brasileiros.

Voltando a Lucchesi (2009, p. 70), o autor encerra suas hipóteses resumindo os fatores que impediram a ocorrência de um processo de criouliização do PB:

- (i) a proporção entre a população de origem africana e branca, que proporcionou um maior acesso à língua-alvo do que o observado nas situações típicas de criouliização;
- (ii) a ausência de vida social e familiar entre as populações de escravos, provocada pelas condições sub-humanas de sua exploração, pela alta taxa de mortalidade e pelos sucessivos deslocamentos;
- (iii) o uso de línguas francas africanas como instrumento de interação dos escravos segregados e foragidos;
- (iv) o incentivo à proficiência em português;
- (v) a maior integração social dos escravos urbanos, domésticos e das zonas mineradoras;
- (vi) a miscigenação racial.

Considerando a discussão, percebe-se como são polêmicos os debates em torno da pidginização e da crioulização. Certamente, o impasse ainda promete continuar durante muito tempo, cabendo aos pesquisadores elucidar os pontos obscuros.

Um dos aspectos mais preocupantes a serem esclarecidos é a falta de consenso entre os linguistas quanto a definições e a conceitos mais precisos sobre línguas pidgin e línguas crioulas. Como esses conceitos suscitam debates acalorados sem que se chegue a denominador comum, não há certeza se esses estudiosos estão tratando do mesmo tema ou de temas diferentes. Nesse caso, mais agravante ainda, fica a dúvida se o objeto do qual estão tratando em suas pesquisas se trata do mesmo objeto ou se são objetos distintos, considerando a perspectiva saussuriana de ver o objeto de pesquisa, discutida na introdução deste trabalho.

Considerando que houve no Brasil uma língua geral paulista e uma língua geral da Amazônia atestadas em documentos e nenhum registro nesse sentido existindo em relação a uma possível crioulização do PB (NARO; SCHERRE, 2007 apud MARTINS, 2013), acabamos concordando com aqueles autores que consideram a improbabilidade da existência de uma crioulização do PB, tendo em vista os argumentos discutidos.

Veremos, então, a seguir, o domínio da língua geral no território nacional, língua essa que pode ser considerada a primeira língua franca que se tem conhecimento no país.

2.4 A língua geral domina a cena

Como afirmado anteriormente, três línguas dividiam as atenções no século XVI, época do Brasil Colonial: a língua geral, o tupi e o latim. Conforme Soares (2002, p. 157, grifo do autor):

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Câmara Junior (1979, p. 27) já apresentava que:

Os Tupi do litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, formavam uma série de tribos bastante homogênea cultural e linguisticamente. Os dialetos que falavam, foram aprendidos pelos brancos, e daí se desenvolveu uma língua geral de intercurso, que era fundamentalmente o dialeto tupinambá, de um dos grupos mais importantes e mais em contato com os Portugueses. Os missionários jesuítas o estudaram, descreveram normativamente e ensinaram em tratados gramaticais, para fins

especialmente de catequese. Ele servia não só para as relações com os índios Tupi, mas também para os contactos com todos os índios, em geral. As nações não-Tupi o aprendiam com relativa facilidade (o que não sucedia com o português).

Em relação aos distintos registos de comunicação existentes naquele período, Teyssier (2014, p. 94-95, grifo do autor) aponta, de forma mais detalhada, esses usos linguísticos. Senão, vejamos:

No período de que estamos tratando a situação linguística do Brasil pode ser assim resumida. Os “colonos” de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a *língua geral*, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum. Enfim, muitos povos indígenas conservam os seus idiomas particulares, que se denominam *línguas travadas*. [...] Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que os bandeirantes utilizavam nas suas expedições. Em 1694, dizia o padre António Vieira que “as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola

A “língua geral”, usada no cotidiano, possibilitava a comunicação real entre os portugueses e indígenas e entre os próprios indígenas quando falantes de diferentes dialetos. Além de ser usada para essa comunicação pragmática do dia a dia, a língua geral também era o meio de comunicação utilizado pelos conquistadores portugueses, mais precisamente pelos jesuítas, para a evangelização e catequese dos povos nativos. Nesse contexto, a língua geral assumiu, durante séculos, papel preponderante na difusão da cultura, dos dogmas religiosos e das imposições políticas oriundas da corte portuguesa. A língua geral tupi: “[constituiu-se] até como língua escrita e literária, pois os missionários traduziam para ela as orações cristãs e nela compunham hinos religiosos e peças teatrais no estilo dos velhos autos da literatura hispânica” (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 27).

Guardadas as devidas proporções pertinentes à modernidade, não seria exagero afirmar que a língua geral se tratou da primeira língua franca utilizada no território nacional, tendo em vista ser nessa língua que as mais diversas etnias que habitavam o território brasileiro conseguiam se comunicar. Convergiam, portanto, essas diferentes etnias, de diferentes línguas, para o uso da língua geral, única capaz de possibilitar a compreensão entre os povos.

Praticamente meio século após a chegada dos portugueses à “Terra de Santa Cruz”, a Companhia de Jesus aportou no Brasil (1549) através da Bahia e foram os seus membros os

principais responsáveis pela difusão e conseqüente valorização da língua geral no território brasileiro. Os jesuítas criaram um complexo sistema de ensino baseado na língua geral e a usavam também em suas catequeses para fortalecer os dogmas da fé cristã.

A língua geral, tendo em vista a dimensão, o status e a relevância que alcançou, terminou sendo sistematizada por José de Anchieta (um dos mais notáveis e ilustres jesuítas que passaram pelo Brasil colonial) através da obra “Arte da Gramática da língua mais usada na costa do Brasil”. Encontra-se, nesse livro, uma relevante tentativa de sistematizar o que era a “língua geral”, sistematização essa baseada em uma suposta gramática que norteava aquela língua naquela época (ILARI; BASSO, 2017).

A mais longeva língua do período colonial vai, portanto, tornar-se a mais importante língua de comunicação no Brasil. Sua utilização no sistema de ensino implantado pela Companhia de Jesus, o seu uso como veículo de evangelização e catequização dos índios e, mais tarde, sua utilização no setor público levam-na a esse patamar. Soares (2002, p. 158, grifo do autor) registra bem a relevância dessa língua:

[...] com a *língua geral* evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas.

Observando a citação acima, não fica difícil compreender o destaque assumido e a dominação imposta pela língua geral no Brasil da época.

A necessidade de uma língua comum que facilitasse a comunicação entre pessoas falantes de línguas diferentes (indígenas com indígenas de distintos dialetos e portugueses com indígenas e vice-versa), imposta pelo contexto e pela necessidade mesma de sobrevivência, obrigava o surgimento de uma língua franca que fosse capaz de intermediar as diferenças linguísticas e permitissem as reais condições para as pessoas se comunicarem. A língua geral surge, portanto, imposta por uma exigência prática e pragmática de sobrevivência, pela necessidade de dominação, de catequese, de troca de mercadorias, de imposição do povo dominante que ocupara a nova terra.

Durante muito tempo perdurou a língua geral como língua de comunicação, tendo em vista o ambiente de ensino à época ser completamente dominado pelos jesuítas e estes não contemplarem o ensino da língua vernácula, ou seja, o português europeu. Era a língua geral que era ensinada pelos jesuítas e era na língua geral que os religiosos catequizavam os nativos. Conseqüentemente, era também na língua geral que se estabelecia a relação

assimétrica entre os invasores e os colonizados. Daí, não fica difícil compreender o prestígio e o espaço ocupado pela língua geral em todo o território brasileiro (ILARI; BASSO, 2017).

Talvez caiba aqui um questionamento: a língua portuguesa não era contemplada no ensino promovido pelos jesuítas aos nativos pelo fato de ela não ser a língua de comunicação do momento ou a língua portuguesa não era a língua de comunicação porque os jesuítas não a contemplavam no seu ensino?

Na verdade, nessa época, a língua portuguesa ainda não existia nem oficialmente nem na prática e estava longe de se constituir enquanto língua de comunicação e de cultura (BASSO; GONÇALVES, 2014; ILARI; BASSO, 2017). Diante disso, a língua portuguesa não despertava interesse no ensino promovido pelos jesuítas.

O fato indiscutível é que a língua geral só será definitivamente abolida do ensino promovido até então pelos jesuítas, bem como deixará de existir como língua utilizada no cotidiano do Brasil colônia, sobretudo quando da reforma do ensino, promovida pelo Marquês de Pombal e pela subsequente expulsão dos jesuítas do território brasileiro, como veremos a seguir.

2.5 Marquês de Pombal e a reforma de ensino

É extremamente conflitante, segundo Teyssier, delimitar com alguma plausibilidade a história, a formação e a evolução da língua portuguesa. Os estudiosos divergem e apresentam marcos que se contradizem. Senão, vejamos:

É possível determinar, na história da língua portuguesa do século XIV até aos dias atuais, períodos que permitam esclarecer-lhe satisfatoriamente a evolução? Não é fácil a resposta. Alguns estudiosos distinguem na evolução do português dois grandes períodos: o “arcaico”, que vai até Camões (século XVI), e o “moderno”, que começa com ele. Outros baseiam a sua periodização nas divisões tradicionais da história – Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos –, ou nas “escolas” literárias, ou simplesmente nos séculos... Trata-se, em verdade, de um problema muito complexo [...]. (TEYSSIER, 2014, p. 42).

Coube ao Marquês de Pombal introduzir oficialmente mudanças no modelo de ensino até então em vigor, mudanças essas implantadas em Portugal e em suas colônias, nos anos 50, meados do Séc. XVIII. A Reforma pombalina surge como a primeira intervenção oficial do reino português sobre o sistema de ensino implantado no Brasil desde a chegada da Companhia de Jesus ao país, datada de 1549.

Até a Reforma de Ensino, implementada pelo Marquês de Pombal, reinara a língua geral. A Reforma torna-se o marco oficial da decadência dessa língua, decadência esta que já

vinha sendo promovida extraoficialmente pelo grande número de portugueses que desembarcavam no Brasil em busca das minas de ouro e de diamantes tão comuns no território brasileiro à época, em especial, na região depois nomeada de Minas Gerais (BASSO; GONÇALVES, 2014).

Inicialmente, dominado e explorado apenas ao longo da extensão da sua costa, os invasores portugueses começam a interiorizar e a expandir a ocupação do território brasileiro, iniciando esse movimento de interiorização a partir do hoje estado de São Paulo. Regiões onde ficam os estados de Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais foram os mais visados, haja vista a imensa riqueza mineral que detinham naquele momento.

Era grande o contingente de imigrantes portugueses que aportavam no território brasileiro. Alguns vinham para se radicar no território nacional. Outros chegavam com metas bem traçadas, no sentido de ir à busca de ouro, prata e diamantes com planejamento de retornar ao país europeu.

Com objetivos bem definidos, esses imigrantes chegavam falando o português europeu e, a princípio, não tinham qualquer interesse nem tempo de aprender e usar a língua geral. Somada essa realidade à Reforma lançada pelo Marquês de Pombal, a língua geral será definitivamente marginalizada, até ocorrer a sua completa substituição pela língua portuguesa.

No bojo da reforma pombalina, responsável pela inexorável perda de prestígio da língua geral, proibiu-se o uso de outras línguas em todo o território do Brasil que não fosse, exclusivamente, a língua nativa do império, ou seja, a língua portuguesa europeia. Segundo Soares (2002, p. 159-160), justificava assim, o Marquês do Pombal, a nova orientação:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.

[...] nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem à escolas, e todo aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado.

Observando o excerto acima, algumas das justificativas apontadas pelo Marquês do Pombal para a implantação da língua portuguesa no Brasil merecem alguns comentários e reflexões, conjecturados pelo autor desta tese:

1. A “língua geral” predominou desde a chegada e instalação dos colonizadores portugueses no Brasil (início do Séc. XVI, até meados do Séc. XVIII), isto é, cerca de dois séculos e meio, tendo postergado a Coroa Portuguesa a iniciativa para interferir, obrigando a substituição e a consequente imposição do uso da língua portuguesa na nova terra, haja vista ser normalmente essa a atitude implementada de forma imediata por todos os povos colonizadores.

2. A afirmação de ser a imposição da língua do colonizador “um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade de seus antigos costumes”. São chamados de “povo rústico” aqueles povos indígenas que viviam na terra descoberta que, sob a ótica dos conquistadores, não se encontravam no mesmo nível de civilização dos ibéricos que aqui aportavam, enquanto que “barbaridade” remete diretamente ao pensamento vigente na Grécia antiga (quando os gregos se colocavam na condição de povo civilizado), referindo-se a todos os povos não gregos, aos seus hábitos e a sua língua.

3. Introduzir no povo dominado “o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe”. Constrói-se aqui uma relação direta entre o uso da língua e o respeito ao povo colonizador.

4. Rechaça a “língua geral”, declarando-a de “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, relacionando-a com o temor a Deus, a religiosidade e à fé cristã.

5. Defende a “língua portuguesa” como meio de civilização e de prosperidade para os povos da colônia, não deixando de se tratar também de uma propaganda da língua de prestígio, no caso, o PE.

6. Numa verdadeira falácia, afirma, ainda, que os povos nativos permaneciam numa rústica e bárbara sujeição devido ao uso de uma língua que não a língua portuguesa. Diante dessa assertiva, sugere que a submissão ao uso da língua portuguesa representaria libertação, quando, na verdade, a língua portuguesa era a verdadeira língua do povo dominador.

7. Finalmente, determina a incontinenti e completa marginalização e distanciamento da “língua geral”, exigindo o uso da língua portuguesa por todas as crianças em idade escolar, bem como por todos os índios que passassem por qualquer tipo de instrução.

Certamente, essa ordem advinda da Coroa Portuguesa abalou profundamente o sistema de ensino mantido pelos jesuítas que se encontrava enraizado numa cultura calcada no ensino *na e da* língua geral, provocando o enfraquecimento do domínio exercido pela Companhia de Jesus.

Há que se destacar que a iniciativa tardia da coroa portuguesa em impor o uso do PE no território ocupado se explicou pelo fato de Portugal se encontrar explorando outras colônias, voltando-se para o Brasil apenas a partir do momento em que, efetivamente, aquelas começavam a demonstrar esgotamento das suas riquezas. Essa assertiva pode ser verificada em Câmara Junior (1979, p. 26) quando afirma que a colonização do Brasil por Portugal intensificou-se “na medida em que declinava o Império Português do Oriente e o Brasil passava a ser visto como a grande colônia ultramarina de Portugal”.

Pouco mais de uma década após a promulgação da Reforma de Estudos implantada pelo Marquês do Pombal, concretiza-se a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, no ano de 1759 (ILARI; BASSO, 2017).

A expulsão dos jesuítas num intervalo tão curto desde a promulgação da Reforma do Marquês de Pombal provocou um abalo inevitável, difícil de ser compreendido e superado no sistema educacional vivenciado até aquele momento, haja vista ser a ordem jesuítica a única atuante e responsável pelo processo de ensino em todo o território brasileiro. Romanelli (1989, p. 36) deixa isso bem evidente quando afirma:

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a gradação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Provavelmente, a edição da Reforma pombalina inaugura a era dos solavancos, das urgências e das improvisações pelas quais passará o ensino no Brasil, promovidas por decretos e leis que atropelam e que, muitas das vezes, desconhecem as verdadeiras questões culturais e linguísticas da sociedade. Essa hipótese pode ser confirmada em Teyssier (2014, p. 95):

A expulsão dos jesuítas, em 1759, afastava da colônia os principais protetores da língua geral. Cinquenta anos mais tarde o português eliminaria definitivamente esta última como língua comum, restando dela apenas um certo número de palavras integradas no vocabulário português local e muitos topônimos.

Segundo Teyssier, portanto, em “apenas” cinquenta anos, a língua geral estava completamente erradicada do território brasileiro.

É possível concluir que, após dois séculos e meio de domínio da “língua geral”, a transformação marcante imposta em definitivo pela Reforma de Ensino foi, num espaço de tempo tão curto (cinquenta anos, apenas), determinante para a perda de prestígio da língua geral no território nacional.

Contudo, desde a chegada dos portugueses ao Brasil (Séc. XVI) até a Reforma do Estudo (Séc. XVIII), lançada pelo Marquês do Pombal, dois séculos e meio (duzentos e cinquenta anos) haviam-se passado. Seria ingênuo imaginar que a Reforma tenha sido em si mesma suficiente para que mudanças concretas (o uso da “nova língua”) ocorressem e fossem sentidas de forma imediata.

Assim sendo, em um país recheado de miscigenação como o Brasil, povoado por indígenas, africanos, imigrantes europeus (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, apenas para citar alguns), entre outros, em que cada uma dessas etnias tinha seus interesses particulares, difícil seria acreditar que a assinatura de um decreto seria suficiente para que a realidade linguística do dia a dia fosse alterada de forma imediata.

Como exemplo, a língua portuguesa só passa a figurar nos componentes curriculares, tornando-se, verdadeiramente, objeto de estudo no sistema escolar brasileiro, a partir do Séc. XIX, cerca de um século após a Reforma Pombalina (SOARES, 2004).

Conforme Romanelli (1989), Soares (2004), Ilari e Basso (2017) e Basso e Gonçalves (2014), após a Reforma de Marquês de Pombal, outros fatores contribuíram de forma significativa para a ascensão e consolidação da língua portuguesa no território nacional:

- a) O surgimento da Imprensa Régia (primeira editora nacional) fundada no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1808 (Séc. XIX);
- b) O despertar do interesse de professores e estudiosos em geral, em relação ao conhecimento da “língua vulgar”, enquanto sistema linguístico;
- c) A ocupação de um lugar relevante nas interações sociais cotidianas.
- d) A expulsão dos jesuítas do Brasil, levando ao desprestígio que atingiu de forma irreversível o interesse pela “língua geral”.

Em resumo, muitos fatos históricos, sociais, culturais e, principalmente, políticos, ocorridos desde a chegada dos portugueses ao Brasil, contribuíram de forma decisiva para o

surgimento da “língua geral” e, na sequência, para a substituição da língua geral pela língua portuguesa. Dois dos mais relevantes, podemos afirmar que foram a Reforma de Ensino do Marquês de Pombal e a estada da Família Real no país.

A presença da família real, no período de 1808 a 1821 se transforma em um marco definitivo para a consolidação da língua portuguesa no Brasil.

A Família Real precisava das condições educacionais e culturais das quais gozava no país lusitano para sobreviver na Colônia. As decisões, portanto, encaminhadas por D. João VI, antes mesmo de ser com a intenção de desenvolver o Brasil, visavam a suprir as necessidades da família real e de toda sua corte. Foi assim que D. João VI funda as primeiras universidades e instituições culturais no país. Romanelli (1989, p. 38) registra essa iniciativa do monarca, quando afirma:

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, essa mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vigaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior. Deve-se ainda assinalar a presença da Missão Cultural Francesa, que teve como consequência a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. Esta seria transformada depois em Escola Nacional de Belas Artes. Finalmente, a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública, cujo acervo inicial foi de 60.000 volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal, e, ainda a Imprensa Régia completaram o quadro da criação da infraestrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia.

Substituída a “língua geral” e fortalecida a língua portuguesa na comunicação pragmática do dia a dia, cria-se a atmosfera necessária para que a língua lusitana chegue, finalmente, ao sistema de ensino, como veremos na próxima seção.

2.6 A língua portuguesa chega à escola

Pelo exposto, percebemos quão demorado foi o percurso trilhado pela língua portuguesa, desde a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil (Séc. XVI), passando pela Reforma de Estudos de Marquês de Pombal (Séc. XVIII), reforçado pela fundação da

Impressão Régia, até chegar à escola, enquanto objeto de estudo (Séc. XIX), totalizando exatos três séculos. É possível ratificar essa afirmação, pois, conforme Soares (2002, p. 157):

Os que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

Respalhando-nos em Romanelli (1989), Soares (2002), Ilari e Basso (2017) e Basso e Gonçalves (2014), podemos apontar aqui algumas razões para explicar tamanho hiato, isto é, a demora para a língua portuguesa chegar, finalmente, a ser considerada como objeto de estudo nos currículos das escolas brasileiras: (i) a Coroa Portuguesa não estabeleceu de imediato o uso do português na região colonizada, tendo tornado essa obrigatoriedade muito tardiamente, já nos meados do século XVIII, quando da Reforma de Estudos implantada pelo Marquês de Pombal, ou seja, dois séculos e meio após a descoberta do Brasil; (ii) os jesuítas (detentores do conhecimento e responsáveis pelo ensino) doutrinaram e catequizaram os povos conquistados fazendo uso da chamada “língua geral” e não da língua nativa portuguesa; (iii) a comunicação e a interação social cotidianas realizadas entre os colonizadores, entre os indígenas e entre os colonizadores e indígenas aconteciam na “língua geral”; (iv) a língua portuguesa não era usada nem na comunicação cotidiana nem nos estudos promovidos pelo sistema de ensino jesuíta, haja vista o interesse de as classes privilegiadas, únicas com acesso à escola, terem foco direcionado para a manutenção do *status quo*. Consequentemente, era o estudo do latim, mais precisamente, o estudo da língua latina enquanto sistema que prevalecia; (v) o uso da língua latina nas hostes da Igreja Católica, sendo esse mais um espaço crucial que não contemplava o uso da língua portuguesa.

Outro agravante que muito contribuiu para o hiato aqui discutido é que só pessoas de classes abastadas e privilegiadas chegavam à escola e os seus interesses de estudos eram focados no conhecimento da língua latina (mais precisamente no conhecimento da gramática da língua dos romanos) e na retórica, pois assim rezava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos difundido pela Companhia de Jesus (tendo à frente os jesuítas). Essas duas áreas do conhecimento (gramática e retórica) foram alvo de profundos estudos no Brasil, prevalecendo o seu interesse desde o século XVI até os finais do Século XIX.

Em resumo, o fato de a língua portuguesa não ser usada e não ter aplicabilidade no mundo real das pessoas provoca o desinteresse pelo seu conhecimento no campo formal da educação. A integração dos fatores expostos posterga a chegada dos estudos relacionados à língua portuguesa ao currículo das escolas.

Tais observações podem ser comprovadas em Soares (2002, p. 158-159, grifo do autor) ao afirmar a autora que:

No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português, como se disse acima, não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja: não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Não obstante as explanações acima acerca da demora para a consolidação da língua portuguesa enquanto componente curricular, é inegável o impulso e reconhecimento da importância dos estudos da língua nativa no ambiente escolar e sua conseqüente valorização como língua nacional.

Porém, mesmo antes da Reforma imposta pelo Marquês do Pombal, datada de 1746, “O Verdadeiro Método de Estudar” (publicado por Luiz Antônio Verney, no mesmo ano da Reforma) já apresentava propostas distintas da aplicada pelos jesuítas, ao defender que:

- a) Os alfabetizadores deveriam ensinar a ler e a escrever a língua portuguesa e deveriam exercer a docência utilizando a língua dos colonizadores.
- b) O estudo da gramática da língua portuguesa deveria preceder o estudo da gramática da língua latina;
- c) Deveria ocorrer o estudo comparativo entre as gramáticas de línguas portuguesa e latina.

Segundo encontrado em Soares (2002, p. 161), pode-se afirmar que “O Verdadeiro Método de Estudar” influenciou diretamente a reforma pombalina. Isso denota o nível de influência do método de estudo proposto por Verney nas hostes da Coroa Portuguesa:

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática

portuguesa, que passou a ser “componente curricular, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular. (SOARES, 2004, p. 161)

Em resumo, a gramática da língua latina, já fortemente contemplada no sistema de ensino aplicado pelos jesuítas, permanece ocupando um espaço privilegiado na Reforma pombalina, prestígio este compartilhado pelo ensino da retórica. A maior novidade na Reforma do Marquês de Pombal é exatamente o espaço ocupado pelo novo objeto de estudo que passa a ser a gramática da língua portuguesa.

Importante frisar como a língua portuguesa passa a ocupar um lugar de prestígio no espaço escolar, espaço esse nunca antes contemplado, relevância passível de ser captada na citação abaixo:

Todos os homens sábios uniformemente confessam, que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois *não há maior absurdo que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora.* (SOARES, 2002, p. 161, grifo nosso).

O entrave era que, até esse momento, os jesuítas usavam a língua latina (desconhecida dos nativos brasileiros) para ensinar a gramática do latim. Daí, a crítica: “[...] não há maior absurdo que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora”.

A orientação registrada acima faz alusão à Instrução de número IV, parte componente das “Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica”, recomendadas em 1759, ainda no bojo da reforma pombalina e direcionadas aos professores de latim.

A língua denominada de “vulgar” remete exatamente à “língua portuguesa”. Na recomendação aos professores, advinda dessas instruções, a língua vulgar (língua portuguesa) seria a língua através da qual dever-se-ia estudar a gramática da língua latina. Portanto, o estudo da gramática de língua latina acontecia, até esse momento, em latim, mesmo essa língua sendo desconhecida pelos aprendizes, o que denota um descompasso no ensino proposto pelos jesuítas. Por outro lado, subjacente ao estudo da gramática da língua portuguesa, sugerido pela reforma pombalina, visava-se tão somente um apoio para os estudos da gramática da língua latina. Não seria exagero afirmar que o programa de ensino jesuítico antecipava de forma não intencional um estudo comparado entre as línguas latina e portuguesa ou, mais precisamente falando, um estudo comparado das gramáticas da língua latina e da língua portuguesa.

Mesmo a gramática da língua latina ainda sendo o interesse preponderante da reforma pombalina, mantendo aquela o mesmo status ocupado nos ensinamentos jesuíticos, é possível concluir que a língua portuguesa começa, irremediavelmente, a ocupar um espaço fundamental no contexto escolar (SOARES, 2002). Esse espaço ocupado pelo português será definitivo para a língua vernácula vir a dominar as atenções dos estudos linguísticos no futuro, tanto nas interações sociais cotidianas quanto nos currículos das escolas.

Na verdade, no contexto da reforma pombalina a chamada “língua vulgar” ou “língua vernácula” (língua portuguesa) era pensada apenas como uma “isca” ou uma “ponte” para se ensinar e perpetuar a língua e o ensino da gramática latina (SOARES, 2002). O curso, no entanto, que começava a se desenhar em favor do fortalecimento da língua portuguesa, estava definitivamente traçado.

Não imaginavam os proponentes da Reforma a possibilidade de a língua e a gramática da língua latina virem um dia a ser completamente substituídas pela língua e pelo ensino da gramática da “língua vulgar”, fato esse que vai se concretizar no Séc. XX, quando a língua latina perde prestígio social, sendo excluída dos currículos dos ensinamentos fundamental e médio, dando espaço, finalmente, para a ascensão da gramática da língua portuguesa.

Apesar de abandonar a exclusividade de inspiração em autores de língua latina (passando também a considerar autores de língua portuguesa) e deixar de lado os fins eclesiais (focando nos desafios do cotidiano), a retórica persiste, enquanto disciplina curricular, até o Séc. XIX).

Por outro lado, a poética (anteriormente, parte integrante dos estudos da oratória) consegue sua autonomia enquanto disciplina curricular.

Outro fato importante a considerar para a consolidação do ensino da língua portuguesa na escola (mesmo ainda na condição de retórica e poética) foi a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Apenas no ano seguinte (1838), contudo, é que a gramática da língua portuguesa falada no Brasil passa a ser preocupação de estudo.

2.7 Influências internas e externas ao sistema escolar

O Sistema educacional já sofre suas próprias influências cuja gênese parte do âmago do próprio sistema. Não bastassem as fortes influências alheias ao contexto escolar e que atacam o processo educacional de fora para dentro, muitas das dificuldades são oriundas de forças que atuam a partir do próprio sistema.

Romanelli (1989, p. 92) deixa bem claras as preocupações acerca das dificuldades de manter os alunos na escola, bem como os prejuízos que a exclusão do sistema educacional provoca no cidadão, causando danos que contribuem para o subdesenvolvimento do país.

Apesar dos progressos alcançados pela expansão do ensino, configura-se, ante nossos olhos, uma triste realidade. Além da seleção que é feita no ingresso da vida escolar, responsável pela marginalização de quase 50% da população em idade escolar, importa considerar que, dentre os que logram ingresso, a maioria não consegue permanecer na escola por tempo suficiente. Pouco mais de $\frac{3}{4}$ da população brasileira, portanto, ou não têm nenhuma escolaridade, ou a têm insuficientemente, já que um ano apenas de frequência à escola não dá para quase nada, nem sequer para o completo domínio da alfabetização.

O aspecto mais melancólico que se configura aí consiste em que, com nenhuma ou quase nenhuma escolaridade adquirida na idade própria, esse contingente marginalizado vai engrossar, em futuro próximo, a fileira dos analfabetos adultos, contra cuja existência tenta o sistema lutar, hoje em dia, através das campanhas de alfabetização. O círculo vicioso então criado, que vem de longa data, constitui uma de nossas grandes incoerências. Ao mesmo tempo que marginalizamos os que, na época certa, precisam de escolas, empenhamo-nos numa luta feroz para combater os resultados dessa ação marginalizadora que é o analfabetismo.

É certo que, atualmente, com o atingir as esferas governamentais, a consciência do problema está resultando numa ação mais eficaz, em favor da extensão da escolaridade em todos os níveis. Mas, o de que não se cuidou seriamente, até agora, foi a fórmula para reter, por mais tempo, na escola, as crianças que nela ingressam. Ao contrário, tudo faz crer que não haja muita preocupação pela sorte dos quase 60% que atualmente ainda abandonam a escola primária no primeiro ano de estudos. E sabe-se que, com a precariedade da instrução recebida nesse curto período, se torna inevitável a reintegração na massa dos analfabetos.

Os profissionais que atuam no campo da educação e que estejam menos atentos às influências externas ao contexto escolar dificilmente compreenderão as razões das inúmeras dificuldades que encontram para a realização de suas tarefas. “Com a grande demanda das classes populares pela educação” (OTA, 2009, p. 213), gerando grande pressão por vagas nos estabelecimentos de ensino, o fato é que, regra geral, o que se passa dentro da escola é mais resultado de variáveis oriundas dos seus extramuros do que ela mesma influencia os acontecimentos sociais, especialmente nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Sobre essas influências externas, Romanelli (1989, p. 13, grifo do autor) assim se posiciona:

Essas variáveis podem sintetizar-se, *grosso modo*, na forma como se estrutura a sociedade. Dentre elas, sobressaem as referentes à forma como se organiza e se estrutura o sistema educacional. Em nossas vãs tentativas de romper com a rigidez dos sistemas de avaliação, por exemplo, sempre tropeçamos com um acervo de leis, decretos, regulamentos, pareceres e normas baixados pelos órgãos superiores da administração do ensino.

Outro agravante para um país eminentemente rural na época é a falta de condições econômicas das famílias para manterem seus filhos na escola. A necessidade primária de autossustentação da família obriga os pais a negligenciarem a escola, permitindo às crianças

atuarem na informalidade a fim de se manterem. Esses fatores externos são citados por Romanelli (1989, p. 93), ao afirmar que:

[...] aqueles fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuam sobre o aluno, no sentido de fazê-lo enfrentar, na escola, uma luta desigual para assegurar sua permanência. Esses fatores compreendem desde o estado geral de penúria da família, que não permite a aquisição de material escolar e alimentação adequada, até a necessidade de a família transformar todos os seus membros ativos, inclusive os mais jovens, em trabalhadores para garantir, através da maior quantidade de trabalho à venda, sua sobrevivência. Ou, ainda, a manifesta incapacidade de os pais perceberem os inconvenientes e desvantagens de limitar a frequência dos filhos à escola apenas ao tempo estritamente necessário à aquisição dos primeiros elementos da alfabetização.

Os países que se encontram nessa situação vivem em constante defasagem entre as demandas provindas da expectativa de desenvolvimento do país e sua verdadeira capacidade de atender às demandas da sociedade no que tange ao acesso ao sistema de educação e ao ingresso no sempre exigente e disputado mercado de trabalho.

No Brasil, esse cenário era resultado de um rápido – porém, desorganizado – crescimento da rede pública de ensino. A simples ampliação do número de vagas a fim de acolher um grande contingente de alunos oriundos de classes populares, seguida da contratação de professores de formação duvidosa, não resolvia o problema (BATISTA, 2009). O descompasso que parece crônico (e por que também não dizer agudo?):

[...] é uma regra geral das políticas públicas: o nível da *execução* está, sempre e necessariamente, em relativa defasagem com o da *formulação* e o do *planejamento*, na medida em que cada um deles tem sua origem e desenvolvimento em instâncias próprias, cada uma delas com os seus atores e condições de funcionamento e/ou produção particulares. Nesse sentido, penso que os ajustes e adequações, em relação à “realidade” visada, só se farão a médio e longo prazos, a partir de intenso diálogo e estreita articulação entre essas instâncias. O que extrapola limites setoriais e convoca ao debate e à ação política mais amplos. (RANGEL, 2015, p. 32, grifo do autor).

Não à toa, diante desse quadro, e para diminuir seus efeitos, a LDB cria instrumentos para:

a) inclusão, dentre as incumbências da escola, da elaboração e execução de proposta pedagógica própria; b) obrigatoriedade do estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento escolar, e c) possibilidade de aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar, e de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem. (BATISTA, 2003, p. 42-43).

As iniciativas promovidas pela LDB buscam, assim, permitir “maior fidelidade aos reais limites e possibilidades dos alunos e favorecem a criatividade na busca de soluções, principalmente no enfrentamento dos inaceitáveis índices de retenção que vêm gerando uma

cultura do fracasso” (BATISTA, 2003, p. 43), bem como decretando, através da Resolução de N. 7, de 14/12/2010, do Conselho Federal de Educação, a “institucionalização de três anos como o tempo a que as crianças têm direito de estudar e se alfabetizar sem serem reprovadas [...]” (MORAIS, 2015, p. 55), mesmo sabendo-se que, efetivamente, todas essas iniciativas são paliativas, não produzindo soluções definitivas para os graves problemas da educação no país.

De forma recorrente, os países em desenvolvimento são assolados pelo capitalismo industrial e pela necessidade de mão de obra qualificada que atenda às inovações tecnológicas capazes de produzir bens e riquezas típicas do regime econômico.

Inexoravelmente, essa pressão imposta pela ditadura do consumo sobre a sociedade leva as pessoas a buscarem mais formação e, a escola, geralmente, não está preparada para atender essa procura, nem de forma quantitativa nem qualitativa.

Na tentativa de dar uma resposta a essa demanda, a escola mostra-se sempre fragilizada ao revelar seu atraso no que concerne a sua real condição em atender os anseios sociais. Na melhor das hipóteses, a escola consegue focar na questão quantitativa, buscando expandir a oferta de vagas, quase nunca acompanhada de uma melhoria na qualidade dos serviços educacionais oferecidos (SOARES, 2002). Prova disso, no caso brasileiro, é o fato de que:

[...] Os avanços no acesso à educação, a redução nas taxas de evasão e o aumento no número de matrículas não impediram que o Brasil ocupasse um dos últimos lugares na pesquisa mundial sobre desempenho de estudantes no Programa Internacional de Avaliação de alunos – PISA, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE [...]. (PAVÃO, 2003, p. 3).

Isso explica o fato de que os problemas vivenciados dentro do regime escolar se encontram regularmente influenciados pelos fatos históricos, culturais, econômicos e políticos que circundam a instituição escola.

Romanelli (1989, p. 44) vai expor essa realidade ao afirmar que:

Agravava a situação o fato de que nem a estrutura econômica da Nação permitia oferecer educação técnica em abundância, dada a falta de recursos e a escassez da demanda de mão-de-obra qualificada, determinada pelo nível de industrialização do país, nem tampouco as populações estavam interessadas nesse ensino técnico, símbolo de classe dominada. A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender na escala social, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho.

O Brasil, antes um país agrário e, por alguns séculos, dependente de mão de obra escrava, integrante desse grupo de nações, vem envidando esforços para minimizar esse descompasso existente entre as necessidades de desenvolvimento e a necessária oferta de formação de mão de obra.

Essa corrida contra o tempo, infelizmente, é realidade enfrentada pelo maior país da América do Sul. Desde o processo histórico da Revolução Industrial até os nossos dias, parece que o Brasil ainda não encontrou o desejado equilíbrio entre o modelo educacional oferecido, as exigências tecnológicas de um país desenvolvido e a mão de obra qualificada que atenda o mercado de trabalho. Isso ainda é reflexo de um processo cultural que vem desde a atuação do ensino jesuítico no Brasil, onde podemos buscar explicações:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho [...] não podia por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente [...]. (ROMANELLI, 1989, p. 34).

As forças políticas que se revezam no poder desde a chegada da família real ao Brasil continuam investindo mais na manutenção do seu próprio status na pirâmide social do que propriamente numa virada em direção à libertação do país dessa dependência. Assim como na época do Brasil Colônia, as classes abastadas continuam frequentando a escola “não somente para aprender a ler e a escrever, mas com a finalidade de ter um preparo maior e ascensão para liderar, administrar e subordinar os demais” (BAIRRO, p. 2).

Para Romanelli (1989, p. 29) fica clara a atuação do poder político nas definições das políticas voltadas para a educação:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino.

Para um país que tinha a maior parte de sua população concentrada na zona rural e dependente de um sistema eminentemente escravocrata e paternalista, o processo de

urbanização através da migração para regiões em vias de industrialização e desenvolvimento vai acrescentar influências na própria língua portuguesa.

2.8 Urbanização e industrialização: pressão por mais educação

Após a independência do Brasil em 1822, segundo Teyssier (2014, p. 111) “muitos brasileiros pensavam ser impossível haver uma nação original, com sua cultura e sua literatura própria, sem língua original [...]”

A formação dessa identidade linguística num país continental, calcada em distintas etnias compondo a população e com tantos anseios que a assolavam foi inevitavelmente condicionada pelos movimentos migratórios estabelecidos em direção aos estados das regiões sul e sudeste do país, tendo em vista à modernização da indústria nessas regiões que possibilitavam, como consequência, mais oportunidades de instrução escolar e de ocupação de mão de obra.

[...] a urbanização e a industrialização transformam inteiramente a aparência do país. Com a explosão demográfica e o crescimento econômico, o antigo Brasil rural transformou-se, nos nossos dias, num “subcontinente”, onde zonas desenvolvidas de civilização urbana coexistem com regiões subdesenvolvidas. É nas vastas megalópoles de São Paulo (7 milhões de habitantes) e do Rio de Janeiro (5 milhões), assim como nas outras cinco cidades de mais de um milhão de habitante (Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Fortaleza), que se elabora, nos dias de hoje, a forma particular de português que é a língua do Brasil. (TEYSSIER, 2014, p. 97).

Passado um século, a contar da independência política (1822) em relação à Portugal, é que surgem as primeiras nuances de uma língua portuguesa do Brasil, sendo esse marco manifestado quando da realização da Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, no período de 11 a 18 de fevereiro de 1922 e contemplou segmentos culturais e artísticos como artes plásticas em geral (pintura, escultura etc.), poesia, literatura, arquitetura, música e teatro, dentre outros. A Semana de Arte Moderna, devido ao vulto que assumiu com a participação de representantes significativos da cultura brasileira como Mário e Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rui Barbosa, Heitor Villa-Lobos, Di Cavalcanti, Graça Aranha, Menotti del Picchia e tantos outros, tornou-se o marco inicial do movimento modernista no Brasil (ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇALVES, 2014).

O Modernismo propõe uma ruptura com a ordem instalada, sugerindo uma nova forma linguística de comunicação, liberdade criadora e experimentação. Foi um movimento não só cultural e artístico, mas, eminentemente político, resultado das inquietações que assolavam a sociedade brasileira naquela época, influenciada por movimentos que vinham da Europa.

É com o Modernismo que a questão da língua vai retornar com um novo vigor. O modernismo representa para o Brasil uma mutação cultural e artística fundamental. O movimento teve origem na Semana de Arte Moderna de São Paulo, que se realizou em fevereiro de 1922. O Modernismo alia a recusa da tradição e dos preconceitos, recusa proclamada no estilo das vanguardas europeias, a um esforço tenaz para definir uma originalidade propriamente brasileira. É a um tempo revolucionário e nacionalista. E desta dupla exigência sairá a renovação da cultura brasileira contemporânea, em todas as áreas, desde o romance do Nordeste até à pintura, à música e ao cinema. Pode dizer-se, em suma, que, após a conquista da independência política em 1822, o Brasil esperou um século – até 1922 – para reivindicar a independência cultural. É evidente que essa ruptura com o passado e essa busca de autenticidade brasileira encontravam na questão da língua um ponto de aplicação particularmente rico. (TEYSSIER, 2014, p. 112).

Em matéria linguística, muitos autores modernistas, apesar da falta de um programa definido para o movimento de vanguarda, recusam a gramática tradicional, posicionando-se contra o purismo lusitano e buscando a gênese de uma identidade própria para a literatura brasileira. O que mais caracterizava o escritor adepto do movimento era a forma de se comunicar (escrever) a linguagem sem regras, fora dos rígidos padrões impostos pela gramática (ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇALVES, 2014).

Algumas das obras-primas da literatura brasileira que afrontam os puristas da língua portuguesa são resultado do Modernismo. “Macunaíma”, do escritor paulista, Mário de Andrade, e “Grandes Sertões: Veredas”, do mineiro João Guimarães Rosa são belos exemplares.

Estava, então, a grande massa da população brasileira se concentrando nas regiões onde havia a possibilidade de mais crescimento econômico e, portanto, mais oportunidades de emprego. Assim é que muitos nortistas e nordestinos deixam até mesmo suas famílias em busca de dias melhores, migrando para cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, no Sudeste, e para cidades do Sul do Brasil, haja vista a entrada da industrialização e do capitalismo emergente ter se dado a partir daquelas regiões brasileiras (ROMANELLI, 1989).

O movimento migratório crescente em direção às regiões Sul e Sudeste, acrescido do estímulo ao acesso aos bens de consumo motivado pela industrialização do mercado e pelo capitalismo americano e europeu, vai pressionar o governo por mais educação.

Definitivamente, antes um país rural e agrícola, o Brasil inicia um processo sem volta de industrialização e urbanização, apesar dos percalços ainda hoje vivenciados, conforme podemos ver em Romanelli (1989, p. 25):

O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização

de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade. O sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico. Este passa, pois, a pressionar o sistema educacional no sentido de renovar-se.

A urbanização vai deflagrar a massificação do ensino no país, haja vista as pressões da sociedade por mais educação visando à: a) manutenção do status das classes privilegiadas; b) ascensão social da classe média; c) formação de mão de obra para a indústria; d) inserção do Brasil no campo da tecnologia crescente.

Na sessão seguinte, poderemos concluir de que forma o movimento de urbanização vai contribuir diretamente para a corrida em vista à massificação do sistema de ensino vigente no país e como essa corrida em busca da educação vai atingir e provocar mudanças radicais no perfil e no papel desempenhado pelos professores.

2.9 A massificação do ensino e a mudança no perfil do professor

Apesar de o império lusitano criar o cargo de professor de português em 1871, a disciplina permaneceu sendo estudada como gramática, retórica e poética até meados dos anos 40 do Séc. XX. Isso se deve ao fato de a mudança na nomenclatura não ter mudado a realidade, haja vista os atores que frequentavam a escola terem permanecido os mesmos (os alunos, em especial, continuaram sendo aqueles oriundos das castas mais nobres, um segmento socioeconomicamente privilegiado. Conseqüentemente, o interesse sobre os conteúdos a serem estudados continuou o mesmo).

Vencido esse período, a retórica perde seu prestígio e, juntamente com a poética, passa a representar os primeiros estudos chamados de estilísticos. Com a decadência da retórica e a ascensão dos estudos estilísticos, o falar bem foi substituído pelo escrever bem, competência linguística prestigiada nas sociedades civilizadas modernas.

Até os anos 30 do Séc. XX, no período do surgimento das faculdades de filosofia no Brasil, concebidas que foram para se preocupar com a formação e a qualidade dos professores, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que, por consequência, se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166).

Não havia funcionando no país, portanto, escolas para formar professores. Essas escolas começaram a surgir a partir da terceira década do século XX. Ao curso de Filosofia é que foi destinada a prerrogativa da formação desse profissional. Nesse meio tempo, outros profissionais de reconhecida formação intelectual encarnavam a figura do professor.

Os profissionais que desempenhavam o papel de magistério eram parte de um contingente de pessoas de notável saber e de formação sólida que, por consequência, atuavam nas escolas. Tratavam-se, portanto, de professores autodidatas, autores inclusive do material didático utilizado em sala de aula, pois, conforme a autora:

[...] Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Significativamente, os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Júlio Ribeiro, professor de retórica no Colégio, publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa* que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; também professor do Colégio Pedro II era João Ribeiro, autor da renomada *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX, pois em 1941 o volume para o curso elementar encontrava-se em sua 97ª. edição, o para o curso médio em sua 39ª. edição e o para o curso superior em sua 21ª. edição. Quanto aos manuais de retórica, os títulos de dois deles, citados por Brandão (1988a) são suficientes não só para evidenciar o papel relevante dos professores do Colégio Pedro II na orientação do ensino brasileiro, na segunda metade do século XIX, mas também para testemunhar a presença da retórica e da poética como disciplina no currículo da escola: de Fernandes Pinheiro, as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II pelo respectivo professor*, publicadas em 1877; de Franklin Dória, a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II*, publicada em 1878. (SOARES, 2002. 163-164, grifo do autor).

Considerando o perfil dos profissionais que lecionavam nas escolas, é possível imaginar a qualidade do ensino. Uma coisa que elevava o nível do sistema educacional na época era o fato de os professores elaborarem seu próprio material didático. A qualificação dos professores, a autoria do material didático, o rígido sistema de ensino e a demanda equilibrada de alunos no período concorriam para um adequado modelo vivenciado naquele momento. A massificação do ensino que se avizinhava, no entanto, vai perturbar essa ordem.

Mudanças radicais no ensino da língua portuguesa vão surgir a partir da década de 50 do Séc. XX, provocadas, principalmente, pela democratização do acesso à escola. As transformações do quadro social e cultural da época, somadas aos anseios de classes populares por acesso à educação, modificaram o perfil dos ingressantes, duplicando o número de alunos matriculados no ensino primário e triplicando as matrículas do ensino médio, na década de 60.

Para Romanelli (1989, p. 19),

[...] a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de

educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças antagônicas conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos. Foi o antagonismo desses fatores que veio caracterizar a escola brasileira e provocar o impasse quase total dos anos 60.

No novo cenário que domina o contexto educacional, os filhos de classes privilegiadas e filhos do trabalhador comum passam a compartilhar do mesmo ambiente. Esses novos alunos chegam à escola sob novas perspectivas e interesses que resultaram em mudanças tanto nas disciplinas quanto nos currículos escolares (SOARES, 2002).

Outro aspecto relevante alterado pelas mudanças que invadiram as escolas foi em relação à seleção de professores. Antes uma classe de profissionais autônoma e independente, como já dissemos, passa a admitir formados em língua, literatura e didática, oriundos das faculdades de filosofia (criadas para formar professores) a fim de atender à massificação do ensino (ROMANELLI, 1989; SOARES, 2002).

Essa mudança no perfil do professorado, isto é, quando os professores começam a não ter mais a competência nem tempo para preparar seus próprios materiais didáticos, inicia uma nova era, desta feita, no que concerne às características dos manuais didáticos, que começava a se tornar:

[...] uma tendência nacional, gestada desde meados dos anos sessenta, de tornar o livro didático como um paliativo para as questões postas pela realidade educacional brasileira, especialmente à problemática da qualidade e das condições do trabalho docente.

Ao professor sobrecarregado, nada de mais tempo para preparação de aulas; ao invés disso, a implantação de um instrumento didático, que agradando a alguns setores sócio-econômicos bem definidos, agilizaria seu trabalho. (GATTI JR., 1997, p. 37)

As alterações na qualidade do professor estão proporcionalmente ligadas à necessidade que assolou o Estado de aumentar o número de profissionais para atender à crescente demanda por matrículas de alunos na escola pública. O abismo entre a oferta e a procura leva à contratação indiscriminada de professores com baixo nível de formação que em nada se comparava com o seletivo grupo que atuava até esse momento nas escolas (ROMANELLI, 1989; SOARES, 2002).

Atividades de aprendizagem antes preparadas exclusivamente pelo professor como as que envolviam vocabulário, interpretação, redação, gramática e outras, começam a figurar nos livros didáticos, incluídas pelos autores que já não são mais, necessariamente, os professores que estão em sala de aula. Esses exercícios surgem como uma alternativa à falta de tempo

para preparação de material didático, atividade anteriormente de exclusiva competência do professor. Portanto, Como consequência do grande número de turmas e de alunos que os novos professores precisam atender, ocorre o comprometimento do tempo que antes era dedicado à elaboração do material didático utilizado em sala de aula (SOARES, 2002). Dessa mudança no perfil da formação e seleção dos professores para a desvalorização da profissão não fica muito difícil imaginar as consequências. As mudanças são produzidas, eminentemente, pela massificação da educação, enquanto que as consequências são o desprestígio social, o achatamento da remuneração salarial, a analogia a atividades manuais e a precarização do trabalho desenvolvido pelo professor nos tempos modernos.

Diante da urgência de atender às expectativas das classes populares, no que se refere à busca por educação e por mais conhecimento, o Estado terminou conspirando no sentido da manutenção dos interesses das classes mais favorecidas. Por um lado, procurou atender aos apelos das classes emergentes quanto à expansão da oferta de vagas na escola prometendo um ensino público e gratuito, enquanto que, por outro, tratou de preservar as castas mais abastadas ao implantar rígidos processos seletivos de acesso à escola, impor sistemas de avaliação complexos e excludentes, cujas exigências as classes populares não podiam alcançar, e, finalmente, por contemplar conteúdos curriculares que integravam a realidade dos mais privilegiados, em desprestígio a outras classes. Haja vista, por exemplo, o exame de admissão ao ginásio, extinto apenas em 1971 (PIETRI, 2010), que terminava exercendo um papel tipicamente excludente, pois, funcionando como uma “peneira”, acabava favorecendo apenas alunos oriundos de famílias de classes mais abastadas, deixando os filhos do proletariado fora da rede de ensino pública. Como pode ser constatado em Romanelli (1989, p. 24, grifo do autor:

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter “*status*”. Completa o quadro o ensino do tipo acadêmico – mais próprio para a “ilustração” – sobre o ensino técnico e, no nível da escola superior, a predominância de escolas que preparavam para as carreiras liberais.

Os livros de gramática e de texto eram editados separadamente até os anos 50. Com as mudanças introduzidas, esses dois objetos de estudos passaram a ser editados no mesmo compêndio. Apesar dessa nova proposta de apresentação gráfica, as duas áreas de

conhecimento continuavam separadas, a julgar por serem apresentadas de forma estanque no livro. Essa forma hierarquizada de apresentação só será superada na década de 60, quando os estudos linguísticos começam a considerar a interação entre a gramática e o texto.

Apesar da pretensa interação entre gramática e texto, a gramática continua ostentando uma posição assimétrica em relação ao texto e sobre todas as outras áreas do conhecimento linguístico. Pode-se afirmar que essa primazia foi impulsionada principalmente pela herança deixada pela escola jesuítica instalada no Brasil Colônia, considerando-se o foco no ensino de gramática nesse período e o vácuo deixado pela retórica e pela poética no sistema de ensino.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, depois da tentativa de preencher esse hiato com a leitura e produção texto, percebe-se um falso lampejo de enfraquecimento no que concerne ao ensino de gramática, tendo em vista diretrizes implantadas pelo Regime Militar de 1964. Segundo Soares (2002, p. 169, grifo do autor):

Como disciplina curricular, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu, no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei No. 5692/71), uma radical mudança. Não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais trazidas pelo transcorrer histórico; foi mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964”. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerado instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º. Grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º. Grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *língua portuguesa e literatura brasileira*.

Outras mudanças importantes foram introduzidas durante o período de exceção militar no país, início da década de 1970, em especial, através do Decreto-Lei n. 5.629/71:

A principal alteração proposta no período em relação à estruturação do ensino básico referiu-se ao aumento do tempo de escolarização obrigatória no ensino fundamental (de quatro para oito anos) e ao estabelecimento de continuidade de seriação entre os graus (1º. E 2º.), o que contribuiu para o fim dos exames de admissão para aqueles que concluíam os quatro anos do grupo escolar e se dirigiam para perfazer os quatro anos do ginásio (PIETRI, 2010, p. 75).

Na esteira das mudanças impostas pelo Regime Militar, surge, em 1970, a teoria da comunicação, período em que é minimizado o ensino da gramática, passando o estudo a não ser mais “sobre” ou da “língua”, mas focado no “uso”. A língua vista como sistema no ensino da gramática e como expressão estética no ensino da retórica e da poética é substituída pela visão de língua enquanto comunicação que contemplava uma ligação direta (emissor –

mensagem – receptor). No período da teoria da comunicação (inspirada na tecnologia midiática, oriunda da teoria da informação e que tinha como objeto de estudo a comunicação humana), textos dos mais variados gêneros (jornalísticos, publicitários, humorísticos etc.) e que já circulavam nos contextos sociais, passam a ser objetos de estudo, acrescidos aos tradicionais textos literários, ampliando-se o conceito de leitura, especialmente ao ser introduzido o conceito de texto não verbal (SOARES, 2002; PIETRE, 2010).

Essas mudanças trazem à tona outro aspecto que foi a profusão de imagens e cores para o livro didático. Segundo Soares (2002, p. 170):

Tendo essa nova concepção da disciplina português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico”.

Na segunda metade da década de 80, a nomenclatura “português” retoma sua evidência nos currículos dos ensinos fundamental e médio, provocada pelas novas concepções de língua que surgiam já em um Brasil redemocratizado.

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (SOARES, 2002, p. 170 /171).

Como veremos na sequência, nesse percurso trilhado pela língua portuguesa, na tentativa de ocupar um espaço que é seu de direito, levantam-se estudos modernos a partir das inovadoras ciências linguísticas que irão influenciar o conceito e noção de língua tanto na sociedade como no sistema escolar.

Como poderemos constatar na seção seguinte, esses novos ramos da linguística vão eminentemente buscar alternativas ao tradicional ensino da gramática-texto e ao arcaico foco no ensino da norma padrão ao reconhecer outras variantes de comunicação até então negadas e não contempladas no sistema oficial de ensino.

2.10 As contribuições das ciências linguísticas

Antes mesmo de discorrermos sobre algumas das contribuições oriundas e implementadas pelas ciências da linguagem, bem como as consequentes transformações por

elas provocadas nos estudos da língua portuguesa, citamos Teyssier, quando aponta a importância da língua de Camões no cenário global:

Com o seu enorme território (mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados) e a sua população de 120 milhões de habitantes, o Brasil não está em proporção em Portugal (92.000 km² e 9 milhões de habitantes). A língua desse imenso país é no entanto o português. Essa massa de lusófonos brasileiros contribui de uma forma decisiva, na altura do século XX em que vivemos, para fazer do português uma língua de importância internacional. (TEYSSIER, 2014, p. 93).

Há tempo, a língua portuguesa estava destinada a se tornar uma língua falada em um dos países de maior população do mundo, o Brasil (CÂMARA JUNIOR, 1979; TEYSSIER, 2014). O português é falado como língua nativa em Portugal, no Brasil (seus principais representantes), Moçambique, Angola, Timor Leste, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Macau.

Ainda na década de 60, as contribuições das ciências linguísticas (sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e a análise do discurso) passam a compor os programas curriculares das escolas formadoras de professores para, definitivamente, influenciar as concepções de língua e o ensino do português nas escolas de forma prática e aplicada, cerca de vinte anos mais tarde, já na década de 80 (SOARES, 2002; SILVA; CYRANKA, 2010). Para Teodoro (2018, p. 112): “A chegada de alguns estudos da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da análise do discurso, no final dos anos 80, início dos anos 90, à escola, trouxe várias interferências significativas ao ensino de português.”

Uma das mudanças marcantes no ensino do português na escola considerando as influências advindas das ciências da linguagem é representada pelo surgimento da Sociolinguística. (ZILLES; FARACO, 2015; SILVA; CYRANKA, 2010).

Zilles e Faraco (2015) defendem que, enquanto ramo da Linguística, a Sociolinguística vai despertar na escola a preocupação acerca do exagerado foco no ensino da norma culta (a variedade de prestígio) em detrimento de outras normas, igualmente válidas e efetivas de comunicação na língua. Essa mudança de comportamento vai ocorrer a partir do acesso das camadas mais pobres da população à escola e dos interesses que esse contingente apresenta ao contexto educacional. Essa inusitada situação vai provocar transformações substanciais nos conteúdos curriculares e na metodologia aplicada pelos professores de língua portuguesa.

Leite, (2003, p. 18), afirma que “A norma culta é o obrigatório a que um falante considerado culto tem de se submeter”. Ademais, “[o] falante culto [...] é aquele que domina

outras normas linguísticas e tem competência linguístico-discursiva para adaptar-se a uma gama de situações de comunicação, sem embarçar-se ou frustrar-se” (LEITE, 2003, p. 18).

A partir da realidade registrada abaixo por Teyssier, justifica-se o surgimento de uma área vinculada à linguística (a sociolinguística) que vai se preocupar com outras formas de comunicação ou outros falares, distintos da norma culta.

Há, hoje, na língua do Brasil, uma certa diversidade geográfica. Os linguistas vêm tentando elaborar o mapa dos “dialetos” brasileiros, à semelhança do que se tem feito para as línguas europeias. Distinguem um Norte e um Sul [...] A realidade, porém, é que as divisões “dialetais” no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra. A dialetologia brasileira será, assim, menos *horizontal* que *vertical*. Há, desse ponto de vista, uma série de níveis no “brasileiro”: no ápice, a língua das pessoas cultas (com gradações entre um registro oficial estrito e um registro familiar livre); depois, a língua vulgar das camadas urbanas gradativamente menos instruídas e, finalmente, os falares regionais e rurais.

Os estudos científicos a respeito desses diversos níveis de língua são ainda insuficientes. Além disso, as mutações rápidas ligadas à urbanização e à industrialização tornam a realidade atual particularmente instável. Mas é sem dúvida nas grandes cidades que se elabora hoje, nas camadas socioculturais superiores, uma *norma* brasileira. (TEYSSIER, 2014, p. 98, grifo do autor).

Outro objetivo de estudo introduzido pelas ciências da linguagem para a escola é o foco nos estudos descritivos em substituição aos estudos prescritivos anteriormente vistos e a busca por uma gramática não só da língua escrita, mas, também, da língua falada. A linguística textual (gramática além das estruturas fonológicas e morfossintáticas) passa a ser uma nova forma de tratar o texto, nova forma de tratar a oralidade e a escrita no ensino. Por outro lado, a semântica (associada à linguística textual) busca uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto escrita.

Porém, a proposta da língua enquanto enunciação passa a ser considerada por uma boa parcela de pesquisadores, como Teodoro (2018), por exemplo, e pode ser considerada a mais importante concepção de língua para Soares (2002, p. 173), pois:

Provavelmente ainda mais fundamental que as contribuições acima tem sido a influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática.

Mas, segundo Soares (2002, p. 173), outras áreas também contribuem para a disciplina português:

Mas não são apenas as ciências linguísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita [...] introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas [...].

Em resumo, a massificação do ensino, ou, mais precisamente, a percepção da importância da educação para a ascensão social que ocorreu no seio das classes populares provoca uma desenfreada corrida por matrícula nas escolas públicas (SOARES, 2002; ROMANELLI, 1989).

Inexoravelmente, a oferta de vagas não atende à procura frenética por parte de novos alunos. Essa massificação repentina encontra um Estado letárgico, incapaz de corresponder aos anseios dessa população. A “solução” é improvisar. Para tanto, apesar das dificuldades, o Estado brasileiro procura aumentar a oferta de vagas no ensino público, mesmo de forma não ideal e paliativa, haja vista a limitação econômica. O país aposta, mais uma vez, na quantidade, deixando os aspectos qualitativos (esses bem mais difíceis de serem alcançados), à margem das mudanças.

A pressão sobre o sistema público de ensino em favor do aumento da oferta de vagas acarreta três problemas basilares até hoje mal resolvidos: a) o reconhecimento de uma variedade popular expressa particularmente na oralidade através do léxico e da sintaxe da língua; b) a ampliação desordenada do acesso de novos alunos à escola de maneira improvisada e sem planejamento; c) a contratação de professores não preparados, antes autodidatas, emancipados e autônomos (autores de materiais didáticos) dá lugar a um profissional dependente de materiais prontos, acabados, elaborados por autores que não vivenciam a realidade de sala de aula, provocando uma queda vertiginosa na qualidade do ensino e na profissão, queda essa até hoje não revertida (SOARES, 2002; ROMANELLI, 1989).

Neste capítulo, discorreremos sobre as origens da língua portuguesa tomando como marco inicial a Península Ibérica. Mostramos o percurso trilhado pela língua geral, passando pelas exigências impostas pela reforma pombalina para o reconhecimento da língua portuguesa como língua oficial e, finalmente, discutindo as contribuições implementadas pelas ciências da linguagem para as concepções de língua e linguagem contemporâneas. Passaremos a averiguar a formação do léxico do PB, no capítulo seguinte, considerando as influências dos atores envolvidos.

3. FORMAÇÃO DO VOCABULÁRIO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

(1925, ANDRADE, Oswald de)¹³

Neste capítulo traremos um histórico da formação do vocabulário do português do Brasil (PB), desde as contribuições dadas pelos imigrantes que aqui chegaram, passando pelas influências deixadas pelo latim, das línguas nativas, dos registros de línguas africanas, das próprias variedades faladas nas distintas regiões do país e, finalmente, serão focadas algumas diferenças entre o PB e o português europeu (PE).

A formação do vocabulário brasileiro ainda inclui, como veremos, as marcas de estrangeirismos e neologismos, inerentes a todas as línguas vivas de que temos conhecimento, bem como as contribuições dos registros rurais e urbanos. Toda essa caminhada deságua numa língua de léxico inigualavelmente rico.

3.1 Península Ibérica: onde tudo começou

Provavelmente, não haveria possibilidades de consenso se os estudiosos desejassem negociar um acordo em torno de um ponto de partida para historiar a respeito da formação da língua portuguesa (TEYSSIER, 2014). Sendo assim, na necessidade de delimitar esse marco, optamos (por questões metodológicas) por discorrer sobre fatos registrados na Península Ibérica, antes mesmo do descobrimento do Brasil, considerando esses fatos e essa região como precursores da língua portuguesa europeia que dará nascimento, mais tarde, à língua portuguesa do Brasil.

¹³ ANDRADE, O. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. v. 6-7.

No passado, a Península Ibérica foi uma região dominada pelas Coroas portuguesa e espanhola que disputavam a hegemonia e cada palmo de terra do território ibérico. Esse território sofreu diversas invasões bárbaras, destacando-se as romanas, germânicas e árabes.

A invasão por povos bárbaros que provocou a conquista e domínio da Península Ibérica por vários séculos terminou inspirando um grande movimento de retomada do território peninsular, chamado de Reconquista, movimento este protagonizado por uma parcela territorial depois denominada de Portugal. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 18):

“Reconquista” é o nome dado aos movimentos político-militares de expansão pelos quais passaram alguns reinos cristãos que, por volta do ano 1000, ocupavam a faixa mais setentrional da Ibéria, correspondente aos montes Cantábricos; pela Reconquista, esses reinos ampliaram progressivamente seu território à custa dos árabes, presentes na península desde o século VIII. Houve, na realidade, várias reconquistas, que resultaram na formação dos reinos de Portugal, Castela e Aragão; o processo completou-se em 1492, quando Castela incorporou o último estado árabe, o reino de Granada. Nessa mesma data, Castela e Aragão uniram-se formando o reino da Espanha.

Devido às invasões sofridas pela Península Ibérica, a língua de Portugal, além das influências do espanhol, será também bastante contaminada pelas contribuições linguísticas (particularmente no que concerne ao léxico) advindas do contato com os romanos, os franceses e os árabes.

Concluído o processo da Reconquista, o Reino de Portugal vai perceber a necessidade de uma língua romance como identidade da nação que ressurgia após tantos séculos de dominação estrangeira. Obviamente, essa língua portuguesa se formará extremamente influenciada pela língua latina e carregada de traços franceses e árabes.

Muito antes da chegada de Pedro Álvares Cabral à América, reconhecidas variedades do latim já eram praticadas em Portugal, identificadas como latim literário, latim eclesiástico e o latim vulgar. Consoante Ilari e Basso (2017, p. 15, grifo do autor), foi esta última variedade que deu origem à língua portuguesa.

[...] a variedade de latim que deu origem ao português (e às outras **línguas românicas...**) não foi nem o latim literário, nem o latim da Igreja, mas sim uma terceira variedade, conhecida como **latim vulgar**. Uma boa maneira de explicar em uma só palavra o que foi o latim vulgar consiste em dizer que ele foi um *vernáculo*. A palavra *vernáculo* caracteriza um modo de aprender as línguas: o aprendizado se dá, por assimilação espontânea e inconsciente, no ambiente em que as pessoas são criadas. A vernáculo opõe-se tudo aquilo que é transmitido pela escola [...].

Comentando ainda sobre o latim vulgar, Ilari e Basso (2017, p. 17) reforçam que:

[...] o latim vulgar opõe-se ao latim literário e ao latim eclesiástico por ter sido um vernáculo. Ao passo que o latim literário e, mais tarde, o latim eclesiástico foram ensinados com o apoio da escrita, o latim vulgar foi uma variedade de latim

principalmente falada, a mesma que os soldados e comerciantes romanos levaram às regiões conquistadas durante a formação do Império, que foi passando de geração em geração sem ser ensinada formalmente.

Em consonância com o pensamento acima exposto, Carvalho (2011, p. 28) afirma: “Foi o povo – o romano e depois o ibérico – que levou o latim a se transformar em português, partindo dos termos usados no latim popular. Segue uma série de termos populares e seus correspondentes clássicos, e vocês podem ver o que chegou até nós”:

Tabela 1 – Termos populares e seus correspondentes clássicos

Latim Clássico	Latim Popular	Português
Equus	caballus	cavalo
Os	Bucca	boca
Auris	aurícula	orelha
Ignus	focus	fogo
Domus	casa	casa

Fonte: Carvalho (2011).

Retomado o território ibérico, as coroas portuguesa e espanhola, as duas superpotências da região, passam a se digladiar com o intuito de dominar a península, visando não apenas ao controle do próprio território, como também às novas terras a serem descobertas, a julgar pelo grande movimento das navegações que se encontrava em curso.

O Tratado de Tordesilhas, firmado entre as duas nações em 7 de junho de 1494, vai mapear as terras localizadas fora do continente europeu, destinadas a Portugal e Espanha, cabendo àquele a área onde se localizava a Terra de Santa Cruz, primeiro nome dado ao Brasil, na chegada de Pedro Alves Cabral ao território nacional.

A miscigenação e o seu irmão siamês, o multilinguismo, promovidos pelos mais diversos atores oriundos da Europa (caso dos portugueses, franceses, holandeses), negros escravizados (vindos da África), somados às inúmeras tribos indígenas brasileiras que habitavam o território nacional, formarão a base da língua hoje nomeada por vários estudiosos como o “português do Brasil” (ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇAVES, 2014).

As contribuições do português europeu, da língua latina (trazida para o Brasil especialmente através do colonizador português), da francesa, holandesa (estas duas últimas também introduzidas por seus respectivos invasores), dos falares africanos (haja vista a vinda de africanos de diferentes etnias para o Brasil), acrescidos do contato com os dialetos dos nativos brasileiros que aqui viviam irão, posteriormente, contribuir para a consolidação do português brasileiro, deixando suas marcas mais evidentes nos campos do léxico, da sintaxe, da fonologia e da morfologia (CARVALHO, 2009, 2011), sendo sobre o primeiro que nos debruçaremos pelo fato de ser o nosso ponto de interesse nesta pesquisa.

Palavras de várias outras línguas além das acima citadas também deram seu toque especial ao léxico do português do Brasil. Dentre essas outras línguas, podem ser citadas, sem a pretensão de exaurir esse rol, o árabe, o espanhol, o italiano, o japonês, o inglês, o alemão, o russo, o grego, como veremos adiante. Essa variedade de influências vai despertar a preocupação e a atenção da Coroa Portuguesa, levando o Marquês de Pombal, em 1759, finalmente, a editar uma série de orientações determinando a língua portuguesa como língua oficial e como a única língua a ser falada no território brasileiro e ensinada nas escolas. Evidentemente, tendo em vista a diversidade cultural vivenciada no país, não se permitia que a realidade linguística fosse alterada de forma incontinenti como previa o bojo da Reforma de Ensino pombalina.

Da chegada dos colonizadores europeus passando pela Reforma de Ensino de Marquês de Pombal, que tornou obrigatório o uso da língua portuguesa em todo o território nacional, até a formação da língua portuguesa do Brasil como é conhecida na contemporaneidade, muitas nuances aconteceram. “Resta ainda, a quem deseja explicar a formação do PB, integrar numa só teoria as diferentes histórias linguísticas do litoral brasileiro, do interior do sertão e da Região Amazônica [...]” (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 300).

Na figura abaixo, encontrada em Ilari e Basso (2017, p. 37), é possível verificar a expansão da língua portuguesa, resultado da colonização promovida pelo país lusitano que atingiu os continentes africano, americano e asiático.

Figura 1 – Expansão da língua portuguesa no mundo



Fonte: Basso e Gonçalves (2014).

Pode-se afirmar que os traços mais fortes que distinguem o léxico do PE em relação ao léxico do PB são as influências deixadas pelos indígenas, pelos africanos e pelos imigrantes.

Falando sobre a língua portuguesa, Ilari e Basso (2017, p. 15) registra ser ela “a oitava língua mais falada do mundo”, fato que se reveste de especial relevância, por estarmos nos

referindo a um planeta habitado por cerca de 8 bilhões de pessoas. Nesse aspecto, o português é mais falado do que o francês, o alemão e o italiano.

Também não se pode deixar de ressaltar que o Brasil, com os seus mais de 200 milhões de habitantes e com mais de 8 milhões e meio de quilômetros quadrados, tornou-se o maior país em extensão territorial a falar a língua portuguesa no mundo (TEYSSIER, 2014). “Entre as línguas nacionais e literárias *lato senso* estão [...] o português, numa vasta área da América do Sul, que é a república do Brasil” (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 12, grifo do autor).

Contudo, apesar dessa representatividade, para se tornar uma língua reconhecidamente de cultura mundial não basta apenas haver um grande número de falantes. Nesse sentido, desde 2016, o Brasil continua reivindicando o uso da língua portuguesa como uma das línguas oficiais da ONU – Organização das Nações Unidas.

Outras questões mais complexas são determinantes para uma língua ser reconhecida como uma língua de padrão internacional. Para alcançar esse status, faz-se necessário que as nações falantes dessa língua alcancem um alto nível de desenvolvimento social, cultural, científico, tecnológico e econômico e que desempenhe um papel político central nas questões internacionais (TEYSSIER, 2014).

Diante dessas constatações, percebe-se claramente que a língua portuguesa ainda tem um longo caminho a trilhar, tendo em vista continuar se tratando de uma língua periférica, considerando as demandas em nível mundial.

3.2 Por trás da migração, a formação da língua

O Brasil foi colonizado a partir de sua costa marítima. As navegações ancoravam ao longo da costa brasileira e nessa faixa litorânea dava-se início à instalação dos europeus que por aqui chegavam. A quantidade de habitantes nativos era insignificante para o tamanho do território nacional. Essa ocupação a partir do litoral justifica o fato de as cidades situadas nessa faixa de território serem, regra geral, mais antigas e mais desenvolvidas do que cidades do interior do país, sendo muitas delas as capitais dos seus respectivos estados: “Foram três os primeiros grandes centros de colonização no litoral brasileiro: Pernambuco, no norte; a Bahia, mais abaixo; e, um pouco depois, o Rio de Janeiro, já francamente no sul. Mais tarde aparecem o Maranhão, ainda mais ao norte, e São Paulo, ainda mais ao sul.” (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 26).

O incremento na chegada de europeus, no entanto, somou-se a outros fatores que incentivaram movimentos migratórios dentro do próprio território nacional, promovendo a ocupação de terras mais afastadas da costa brasileira. Esse movimento de migração interna contribuiu decisivamente para balancear o crescimento demográfico em regiões distintas, resultando na urbanização de áreas remotas, favorecendo, assim, a formação de falares diversos. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 55):

Para entender a difusão da língua portuguesa no território brasileiro, não basta pensar em tratados, conquistas e fronteiras, é necessário também considerar a forma (ou antes as formas) como se deu a ocupação efetiva do espaço. Para isso, é preciso considerar vários processos que o país atravessou ao longo dos últimos três séculos, alguns dos quais ainda estão em andamento. Entre eles, consideraremos aqui o crescimento demográfico, a urbanização e a ocupação do interior.

O ciclo do ouro foi um desses fenômenos que contribuiu com o movimento migratório em direção ao interior do território brasileiro. Minas Gerais, Goiás e São Paulo são exemplos de regiões procuradas para exploração da nova riqueza que abundava do solo nacional. Além daqueles que efetivamente se aventuravam na “caça ao tesouro”, escravos eram levados para trabalhar na garimpagem e a Coroa Portuguesa implantava estruturas administrativas e fiscais, de olho na arrecadação de impostos. A convivência, portanto, de etnias e interesses diversos teve substancial contribuição na formação do léxico da língua portuguesa do Brasil.

Outro evento de urbanização que muito contribuiu para a formação da língua portuguesa do Brasil e, em especial, do seu léxico, foi a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro em 1808. Na época, tinha o Rio de Janeiro apenas 50 mil habitantes. 15 mil novos chegaram junto com D. João VI impactando de forma surpreendente a frágil estrutura da cidade, não ficando o campo linguístico imune a essa influência. Basso e Gonçalves (2014, p. 255-256, grifo do autor) pontuam que:

Para a fixação do português brasileiro como o conhecemos hoje, a vinda da Corte contribui de outras maneiras, um pouco menos diretas do ponto de vista estritamente linguístico, mas não menos importante para a história da língua. Junto com a família real, chegou ao Brasil a primeira prensa tipográfica e a partir de então o país contava com publicações feitas diretamente em seu território, sem ter de passar por Portugal e sua censura. Com isso, o Brasil teve o seu primeiro jornal, fundado em 10 de setembro de 1808, a *Gazeta do Rio de Janeiro*.

De 1808 em diante, o Brasil passou a contar com a imprensa, com políticas educacionais e com a organização cada vez mais intensa, além da ‘abertura dos portos’ – medida que permitia o comércio direto entre o Brasil Colônia e as nações amigas de Portugal, dentre as quais a que de longe mais se beneficiou foi a Inglaterra. Com a imprensa escrita, foi possível pela primeira vez fixar normas estilísticas exclusivamente brasileiras, sem as amarras da ‘sintaxe lusa’. As políticas educacionais tiveram um reflexo imediato no número de analfabetos, que cai desde então – ainda que nunca tenha atingido os níveis ideais. E a urbanização, juntamente

com tudo o mais que ela traz [...] foi um fator decisivo para a uniformização e o nivelamento do português brasileiro em nosso vasto território.

O século XIX deixou marcas profundas na formação do povo e da língua portuguesa do Brasil. Além da chegada da família real (com todo o aparato e consequências que isso significou) em 1808 ao país, outros eventos ao longo do século impactaram de forma extremamente importante a nação. Cronologicamente, os mais relevantes foram a Independência do país (1822), a Abolição da Escravatura (1888) e, finalmente, a Proclamação da República (1889).

Não menos importante, o século seguinte foi palco de intensos movimentos políticos, militares, culturais etc., pois:

[...] O século XX também foi extremamente dinâmico, com o Brasil abraçando cada vez mais sua vocação industrial e urbana, chacoalhado por golpes políticos e militares, ditaduras, revoluções culturais etc. Como não podia deixar de ser, a língua portuguesa falada no Brasil, ou o português brasileiro, não ficou imune a todas essas mudanças seja como um reflexo de todo o dinamismo citado seja como um instrumento para marcar a identidade de um povo que se fez independente, numa república livre e laica, com uma cultura rica e própria. (BASSO; GONÇALVAES, 2014, p. 251).

Sobre a construção da capital federal, Brasília (mais um incomensurável evento a incrementar a migração no território nacional naquele século), fundada em 21 de abril de 1960, Basso e Gonçalves (2014, p. 268) afirmam:

Para construir a nova capital federal foram deslocadas inúmeras pessoas (provenientes principalmente da região Nordeste, mas também de outras regiões) que se reuniram no canteiro de obras da nova capital, onde ganharam a qualificação de “candangos”. Obviamente, essas pessoas tinham de se comunicar, e cada uma delas trazia de sua região uma experiência e uma série de marcas linguísticas peculiares. Não é difícil imaginar o ‘caldeirão linguístico’ então formado e como um certo ‘nivelamento’ ocorreu, justamente devido às trocas e interações linguísticas.

Ilari e Basso (2017, p. 57) ainda justificam que:

a transferência da capital federal para Brasília em 1960 deu um grande impulso à interiorização e às migrações internas e, mais recentemente, os avanços da pecuária e da agricultura possibilitaram a ocupação das ‘últimas fronteiras agrícolas’: a zona do cerrado, o Pantanal Mato-grossense e o sul da bacia amazônica. A criação de novos estados (Mato Grosso do Sul e Tocantins) e, algumas décadas atrás, a transformação de territórios em estados (Roraima, Amapá, Rondônia), refletem esse processo de colonização e povoamento.

Outro movimento migratório bastante relevante e decisivo para a formação do português do Brasil foi provocado pelo ciclo da borracha que atingiu a região amazônica,

principalmente Manaus, Porto Velho e Belém. Estima-se que cerca de trezentos mil nordestinos se deslocaram para a Amazônia no auge da extração do látex.

Na contemporaneidade, ainda na esteira desses movimentos de ocupação de espaços menos povoados, “bem mais efetiva tem sido, nas últimas décadas, a ocupação de terras pela pecuária e pela agricultura da soja, executada geralmente por fazendeiros do sul, por grandes empresas multinacionais e bancos” (ILARI; BASSO, 2017, p. 57).

Como vimos, então, diversas são as razões que justificam esses movimentos migratórios dentro do território brasileiro. Não fica difícil imaginar, haja vista a grande diversidade social, histórica e cultural desses migrantes, a contribuição por eles dada à formação do léxico e, de resto, à formação da língua portuguesa do Brasil.

Mesmo considerando a dificuldade de assegurar dados concretos sobre o número de migrantes nordestinos que se deslocaram para a Região Sudeste, desde a colonização do Brasil, por exemplo, há de se concordar que:

[...] São Paulo (que pelo número de migrantes nordestinos já foi, e provavelmente ainda é, uma das principais cidades nordestinas do país) assimilou dos nordestinos algumas maneiras de viver e de falar: por exemplo, o forró, o ritmo musical em que se exprimiram alguns grandes músicos nordestinos como Luiz Gonzaga e Dominginhos, foi, num certo momento, um dos ritmos que mais se dançavam em São Paulo; com o ritmo, o paulistano aprendeu “termos técnicos” dessa dança como *bate-coxa*, *xaxado*, *xote*, *fuleiragem*, *voo do carcará*, *peneira*. Muitas expressões nordestinas, que ainda soavam “estrangeiras” em São Paulo algumas décadas atrás como ((dar) *pitaco*, *mouco*, *leso*, *enrustido* ou *porreta*), hoje são facilmente compreendidas e até mesmo correntes para alguns segmentos da população. (ILARI; BASSO, 2017, p. 59, grifo do autor).

Mas não só migrantes e imigrantes contribuíram para a formação da língua portuguesa do Brasil. No momento da chegada dos europeus ao país, nativos indígenas já habitavam o extenso território nacional, em muito enriquecendo a língua portuguesa, em especial no que concerne ao seu léxico, como veremos na seção 3.3.

3.3 Das línguas indígenas

Nos anos de 1500, por ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil, a população indígena era calculada em seis milhões de habitantes, os quais mantinham vivas em torno de 340 diferentes línguas. Citando Freire, Basso e Gonçalves (2014, p. 277) afirmam que, no caso particular da região amazônica que efetivamente só começou a ser ocupada pelos colonizadores portugueses em 1616, quando Francisco Caldeira de Castelo Branco fundou

Belém do Pará, após a expulsão dos franceses que dominavam a região, acreditava-se na existência entre 495 a 718 diferentes línguas indígenas vivas.

Esses dados são drasticamente alterados na última década do século XX (1995), quando a FUNAI – Fundação Nacional do Índio – registra a existência de apenas 325.652 indígenas vivendo no território brasileiro. “Quanto às línguas indígenas ainda faladas no território nacional, nas diversas reservas espalhadas pelo país, encontramos cerca de 180” (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 304).

Apesar da queda vertiginosa no número de habitantes indígenas no Brasil, não fica difícil imaginar a herança linguística advinda desses nativos, notadamente a contribuição dada ao léxico do português brasileiro de hoje. As influências das línguas indígenas no Português são reconhecidas especialmente em relação ao léxico e, para aqueles que acreditam que todas essas 340 diferentes línguas indígenas existentes na época do descobrimento foram completamente varridas do território nacional, Ilari e Basso (2017, p. 52, grifo do autor) descrevem que:

[...] o nheengatu não morreu. Continua sendo falado no alto Rio Negro, onde também sobrevivem algumas línguas indígenas das famílias tucano, macu e aruac. Em 22 de novembro de 2002, a Câmara de Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, por iniciativa da FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), aprovou uma lei (n. 145/2002) que dá ao nheengatu, assim como ao tucano e ao baniua, o *status* de língua cooficial. São Gabriel da Cachoeira tem uma área de 109 mil quilômetros quadrados (maior que a Hungria ou a Bulgária), 95% dos seus habitantes são de origem indígena.

Logo, o Brasil, apesar de este ser um fato provavelmente desconhecido pela maioria da sua população, além do Português, ainda tem línguas indígenas reconhecidas como oficiais, como é o caso do nheengatu, “boa língua”, mesmo que circunscritas apenas às divisas do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. (ILARI; BASSO, 2017, p. 62).

As línguas indígenas já ocuparam um lugar de destaque na conjuntura linguística nacional, chegando a ser objeto de estudos registrados em várias publicações. Provavelmente, dentre elas, uma das mais importantes veio a ser a *Arte de Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil*. Baseada na língua tupi, impressa em Coimbra, em 1595, por Antônio de Mariz, conforme figura abaixo:

Figura 2 – Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil¹⁴



Fonte: Anchieta (1595).

Certamente, muitos exemplos poderiam ser dados aqui sobre a relevância da língua indígena no Brasil. Apenas mais um registro de sua importância, entre tantos outros que poderiam ser aqui apontados, ficou anotado numa carta datada do final do século XVIII, mais precisamente, de 28 de dezembro de 1795, assinada pelo ouvidor interino, Antônio da Costa Camelo, trazida ao nosso conhecimento pela estudiosa Tânia Lobo, professora da UFBA. Essa carta encontra-se de posse dos arquivos do estado da Bahia. O excerto a seguir é parte dessa carta.

Que por ser homem nimiamente pobre e decrépito, de mais de 80 anos, se remedeia e sustenta com o dinheiro do Concelho. Como era constante que aquele Manuel do Carmo de Jesus que pediam para seu diretor tinha meio de se sustentar, e maior razão de ser criado naquela vila e *saber a língua geral dos índios para melhor saber ensinar*, além da capacidade que nele achavam, que por isso pediam e me requeriam o prouvesse no emprego de diretor [...]. (ILARI; BASSO, 2017, p. 65, grifo nosso).

No trecho da carta acima transcrito, percebe-se que o fato de Manuel do Carmo de Jesus “saber a língua geral dos índios para melhor saber ensinar” é um verdadeiro trunfo ao seu favor. É um forte indicativo da importância de se dominar a língua indígena, naquela época.

Mas é no léxico, como já foi afirmado anteriormente, que melhor se realiza o legado herdado pelo PB em relação à língua indígena, conforme pode ser ratificado em Ilari e Basso (2017, p. 68, grifo do autor):

¹⁴ Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4674>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Esse enriquecimento é visível no vocabulário, sobretudo nos segmentos que dizem respeito à cultura material (*jacá, pixaim, tapera, tocaia*), à alimentação (*mandioca, beiju*) e ao conhecimento empírico da flora (*embira, abacaxi, amendoim, caju, capim, cajá, sucupira, taioba*), da fauna (*capivara, curimatã, jaguar, jiboia, lambari, piranha, siri*) e da topografia (*capão, taquaral*). Só no *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*, de Antônio Geraldo Cunha, que é especificamente dedicado aos termos de origem tupi, registram-se cerca de três mil vozes. Por sua vez, Rodrigues estima que 41% dos nomes não científicos dos peixes e um terço dos nomes não científicos de pássaros, em português do Brasil, provêm do tupi. Além disso, é de origem indígena uma parte considerável da toponímia brasileira, ou seja, têm origem indígena muitíssimos termos geográficos que designam estados, cidades rios e montanhas, que o próprio leitor não terá dificuldade em lembrar e localizar.

Particularmente, das raízes tupi vêm “ananás”, “amendoim”, “jaguarica”, “arara”, “minhoca”, “surubim”, “surucucu”, “aipim”, “macaxeira”, “mingau”, “maloca”, “oca”, “carioca”, “moqueca”, “caramuru”, “abacaxi”, “pororoca”, “curió”, “carnaúba”, “açú”, “mirim”, “mandioca”, “cotia”, além das incontáveis palavras topônimas relacionadas aos acidentes geográficos brasileiros (relevo, vegetação, clima) como “Cumbica”, “itaorna”, “Jundiá”, “Jaguariúna”, “Jaguaruna”, “Chapada do Arararipe” (entre os estados de Pernambuco, Ceará e Piauí), “caatinga” (ecossistema do sertão nordestino), “pampa” (normalmente usado no plural “pampas”, região de planície encontrada no Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina), “Oiapoque” (município brasileiro localizado no extremo norte do Amapá. Trata-se também de um rio que divide a fronteira que separa o Brasil das Guianas Francesas), “Itamaracá”, “Jací”, “Peri”, “Japiaçu”, “Ajuricaba” e tantas outras.

Carvalho (2011, p. 31-32, grifo do autor) ainda ratifica que:

Dos índios brasileiros, recebemos termos ligados a lugares, animais e frutas. *Cajá, caju, umbu, curió, sabiá, mandioca, Paraná, Pernambuco, Açú, mirim, xará* são usadas em nossa língua comum.

Alguns poetas brasileiros deixaram eternizada a influência das línguas indígenas no PB – a exemplo de Gregório de Matos (1636-1696), conhecido como “Boca do Inferno”, que assim o fez em uma de suas sátiras –. O poema abaixo pode ser considerado um documento que atesta essa afirmação.

A FIDALGUIA DA COLÔNIA ¹⁵

Há cousa como ver um Paiaíá

¹⁵ Disponível em: <http://tesouroliterarioiff.blogspot.com/2016/10/biografia-gregorio-de-matos.html>. Acesso em: 02 dez. 2019.

Mui prezado de ser Caramuru
 Descendente de sangue de Tatu
 Cujo torpe idioma é cobé pá.

A linha feminina é carimá
 Moqueca, pititinga caruru
 Mingau de puba, e vinho de caju
 Pisado num pilão de Piraguá.

A masculina é um Aricobé
 Cuja filha Cobé c'um branco Paí
 Dormiu no promontório de Passé

O branco era um marau, que veio aqui,
 Ela era uma Índia de Maré
 Cobé pá, Aricobé, Cobé Paí.

Mantendo seu tradicional espírito sarcástico, Gregório de Matos procura ridicularizar a origem mestiça do caramuru. Apesar da proposta crítica, o poeta termina contribuindo para eternizar a influência da língua indígena tão evidente no referido poema. Para comprovar essa afirmação, basta observar a quantidade de palavras indígenas que compõem o poema.

Mas não só das influências das línguas indígenas vive o PB. A forte presença de negros escravizados oriundos da África também deixou sua marca, como veremos na seção a seguir.

3.4 Das línguas africanas

Apesar de os portugueses terem chegado oficialmente ao Brasil em 22 de abril de 1500, sua colonização só é iniciada em 1532. A partir daí, o país vai ocupar um espaço central na América do Sul, por diversas razões: 1) Sua fauna e sua flora eram de riqueza incomparável com o que já detinham de conhecimento os portugueses; 2) Os indígenas, de singular exotismo perante os olhos dos conquistadores, campo fértil para a propagação do cristianismo, haja vista serem considerados como vazios de religião; e 3) As riquezas adormecidas no solo brasileiro (prata, ouro, esmeralda, diamante etc.), logo percebidas pelos invasores (TEYSSIER, 2014).

Eram contingentes das mais variadas nações negras, quer do grupo Bântu, quer de tribos não-Bântu, como especialmente os Yoruba. Reunidos à força num novo *habitat*, tinham necessariamente de criar uma língua de compromisso para intercurso. Parece que, desde muito cedo, a sua integração na sociedade branca, com estreitas relações com ela na qualidade de escravos ligados a todas as suas principais atividades, propiciou o desenvolvimento de um português crioulo, que uniu entre si os negros das mais diversas proveniências. Também tudo indica que se adaptaram com relativa facilidade ao uso da língua geral indígena dando-lhe ainda mais estímulo e expansão (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 28-29, grifo do autor).

Conscientes de toda essa fartura que se colocava à mercê daqueles que chegavam às novas terras e, a fim de extrair seu melhor usufruto, os portugueses passam a importar para o Brasil uma mão de obra farta e barata que há centenas de anos já serviam aos interesses e à ganância dos conquistadores não só portugueses, mas, espanhóis, franceses, ingleses, holandeses etc. Essa mão de obra eram os negros africanos escravizados que vinham de países como a Guiné, Nigéria, Angola, Congo e outros (TEYSSIER, 2014; ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇALVES, 2014).

Há muita controvérsia a respeito da quantidade de negros que foram trazidos para o Brasil na condição de escravos até a proibição do tráfico, graças à promulgação da lei 581, proposta por Eusébio de Queiroz, aprovada em 04 de setembro de 1850, isto é, trezentos e cinquenta anos após a chegada dos portugueses ao Brasil. Os registros não poderiam mesmo ser exatos. Primeiro, porque se tratava de um vasto território que estava sendo, aos poucos, descoberto; segundo, por ter sido um tráfico que ocorreu por mais de 300 anos, não havendo, obviamente, as mínimas condições para um controle de tamanha envergadura. Nessa discussão, alguns autores defendem que cerca de 3 milhões e trezentos mil escravos chegaram ao Brasil nesse período. Outros afirmam que os números são bem mais grandiosos, ou seja, podem ter aportado no país cerca de 13 milhões de africanos (TEYSSIER, 2014; ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇALVES, 2014).

Independentemente de quem esteja certo nessas estatísticas, mesmo que nos alinhemos à estimativa menor (3 milhões e trezentos mil), considerando a população nativa no mesmo período, pode-se perceber que o número de negros africanos trazidos para trabalho escravo no Brasil tomou proporções inimagináveis. Pode-se estimar a riqueza linguística deixada por essa população de negros que conviveu cotidianamente na senzala (seus cânticos, suas danças, suas lamúrias, seus banzos, para citar uma palavra deixada por eles, suas crenças religiosas) e na casa grande (culinária, por exemplo), interagindo com os europeus, os índios e os mestiços aqui nascidos.

Segundo Ilari e Basso (2017, p. 71), essas línguas chegadas ao Brasil foram assim oriundas:

- . do Golfo da Guiné, vieram línguas da família CUA: o eve ou jeje (da região do atual Togo, Benin e Gana), o fon e o maí (do Benin e da Nigéria);
- . de Angola, vieram línguas da família BANTO: o quicongo e o quimbundo (República Democrática do Congo, Congo e Angola), e o ioruba (Togo, Benin e Nigéria).

Das diversas regiões africanas acima citadas, o quimbundo e o iorubá deixaram as maiores contribuições para o PB.

Do quimbundo, língua africana pertencente à família banto, falada em algumas regiões da República Democrática do Congo, do Congo e de Angola (ILARI; BASSO, 2017, p. 75) herdamos “angu”, “binga”, “bambá”, “banzo”, “bengala”, “bunda”, “cachimbo”, “cacimba”, “caçula”, “cafuné”, “calombo”, “cambada”, “camundongo”, “candango”, “canga”, “carcunda”, “dengue”, “dengo”, “fubá”, “lundu”, “malungo”, “marimba”, “maxixe”, “milonga”, “minhoca”, “mocambo”, “mubamba”, “murundu”, “quibebe”, “quitanda”, “tanga”, “tutu”, “zambi”, “quiabo”, “quitute”, “moleque”. Ainda do quimbundo, herdamos “banana”, “zebra”, “girafa”, “batuque”, “samba” (CARVALHO, 2011 p. 31). Em contrapartida, dos bantos herdamos “molambo”, enquanto que, discordando de Ilari e Basso, Carvalho (2011) afirma que as palavras “moleque” e “mocambo” seriam oriundas do banto e não do quimbundo.

Por outro lado, do iorubá, língua africana, também conhecida como nagô, pertencente à família banto, falada em algumas regiões de Togo, Benin e Nigéria (ILARI; BASSO, 2017, p. 75), vieram palavras como “vatapá”, “acarajé”, “agogô”, além de todas as palavras representativas das religiões de matizes africanas hoje conhecidas no Brasil (Orixalá, Oxalá, Iemanjá, Janaína, Iansã, Ogum, Oxum, Exu, Xangô, macumba, dentre tantas outras) destacadamente pelo culto às suas divindades exercido e preservado de modo particular, caso brasileiro, no estado da Bahia.

O poeta brasileiro Jorge de Lima, nascido no final do século XIX (1893-1953), em União dos Palmares, território hoje pertencente ao estado de Alagoas, deixou alguns poemas que retratam muitas das palavras legadas pelos africanos que viveram no Brasil. Foi provavelmente nos campos semânticos relacionados à culinária brasileira e àqueles que remetem ao candomblé (danças, músicas, rituais religiosos, comidas, instrumentos musicais e entidades) onde ficaram as marcas mais fortes dos negros africanos, como podemos ver no poema “Xangô”¹⁶, deixado pelo referido poeta.

XANGÔ

Na noite aziaga, na noite sem fim,
quibundos, cafusos, cabindas, mozambos

¹⁶ Disponível em:

http://www.editoraopirus.com.br/uploads/td/materiais/literatura/PoemasNegros_JorgeDeLima.pdf. Acesso: 03 dez. 2019.

mandingam xangô.
Oxum! Oxalá. Ô! Ê!

Dois feios calungas - Taió e Oxalá rodeados de contas,
contas, contas, contas.
No centro o Oxum !
Oxum! Oxalá. Ô! Ê!

Na noite aziaga, na noite sem fim
cabindas, mulatos, quibundos, cafusos,
aos tombos, gemendo, cantando, rodando,
Senhor do Bom Fim ! Senhor do Bom Fim !
Oxum ! Oxalá ! Ô ! Ê !

Sinhô e Sinhá, num mês ou dois mês se há de casá
Mano e mana! Credo manco!

No centro o Oxum

No que se referem às influências deixadas pelos africanos sobre o PB, nada mais imagético chegou aos dias de hoje do que o registro de Freyre (1980, p. 71-72), abaixo transcrito.

A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. Daí esse português de menino que no Norte do Brasil, principalmente, é uma das sílabas finais moles; palavras que só faltam desmanchar-se na boca da gente. A linguagem infantil brasileira, e mesmo a portuguesa, tem um sabor quase africano: Cacá, pipi, bumbum, tentem, nenen, tatá, papá, papato, lili, mimi, au-au, banbanho, cocô, dindinho, bimbinha. Amolecimento que se deu em grande parte pela ação da ama negra junto à criança; do escravo preto junto ao filho do senhor branco. Os nomes próprios foram dos que mais se amaciaram perdendo a solenidade, dissolvendo-se deliciosamente na boca dos escravos. As Antônias ficaram Dondons, Toninhas, Totonhas; as Teresas, Tetés; os Manuéis, Nezinhas, Mandus, Manés; os Franciscos, Chico, Chiquinho, Chicó; os Pedros, Pepés, os Albertos, Bebetos, Betinhos. Isso sem falarmos das Iaiás, dos Ioiôs, das Sinhás, das Manus, Calus, Bembéns, Dedés, Marocas, Nocas, Nonocas, Gegês.

Nesta seção ficam patentes a influência e a importância deixadas pelos africanos escravizados, em especial aqueles vindos da Guiné e de Angola. Na seção seguinte, será possível verificar a força dos estrangeirismos na formação do vocabulário do PB.

3.5 Dos estrangeirismos/empréstimos

A palavra "bárbaro" provém do grego antigo, βάρβαρος, e significa "não grego". Era como os gregos designavam os estrangeiros, as pessoas que não eram gregas e aqueles povos cuja língua materna não era a língua grega. Atualmente, a expressão "bárbaro" significa não civilizado, brutal ou cruel. Daí vem a palavra barbarismo cunhada pelos gregos e que se

referia às línguas estrangeiras. Qualquer forma de comunicação que não fosse através da língua grega era chamada barbarismo, sendo provavelmente este o primeiro registro na história em torno do que viria a ser chamado, nos tempos modernos, preconceito linguístico. Do barbarismo, temos hoje o estrangeirismo ou o empréstimo, “termo cuja divulgação deve-se a Bloomfield” (CARVALHO, 2009, p. 48).

Mas a palavra “bárbaro”, assim como tantas outras existentes no nosso léxico, também agregou novas acepções (que muitas vezes são inexplicáveis e completamente contrárias ao significado original da palavra). Atualmente, não é raro a palavra “bárbaro” ser empregada no sentido de “fantástico”, “sensacional” ou “maravilhoso”, por exemplo.

Além de ser uma evolução do latim vulgar e, considerando as influências sofridas a partir das invasões dos romanos, germanos e árabes na Ibéria, a língua portuguesa sofreu grande interferência da língua espanhola, devido, principalmente, ao período de dominação da Espanha sobre Portugal. (ILARI; BASSO, 2017, p. 43-44).

Em meados do século XVI, no momento da descoberta do Brasil, o reino português iniciava um período de declínio, evidenciado com o desaparecimento do rei D. Sebastião num confronto militar com o Marrocos, no ano de 1572, na batalha de Alcácer-Quebir, sem deixar herdeiros. A vacância do reino português motivou o rei espanhol Felipe II a reivindicar o trono de Portugal, transformando-o numa província espanhola, oito anos mais tarde.

O domínio da Espanha sobre Portugal prevaleceu no período de 1580 a 1640, quando este último se emancipou, agora sob a égide da dinastia de Bragança que teve participação efetiva no Brasil Colônia.

Palavras de origem espanhola como “castanhola”, “bobo”, “hediondo”, “quadrilha”, “velar”, “baunilha”, “tango”, “saleiro”, “cordilheira”, “mantilha”, “fandango”, “pastilha”, “pelota”, “lhano”, “novilho”, “airoso” fazem parte hoje do vocabulário do PB (ILARI; BASSO, 2017; BASSO; GONÇALVES, 2014).

No período de domínio espanhol, intelectuais portugueses (escritores, entre eles) passaram a falar a língua espanhola, contribuindo para a instalação de um bilinguismo em Portugal. Sob essa influência, tornou-se comum o fato de autores portugueses escreverem suas obras nas duas línguas. Alguns deles chegaram a escrever exclusivamente em espanhol. Como consequência, percebe-se a presença da língua espanhola na portuguesa. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 44, grifo do autor):

Foi forte nesse período a assimilação de empréstimos originários da língua vizinha, em geral reconhecíveis por apresentarem uma fonética tipicamente castelhana (um

bom exemplo é a própria palavra *castelhano*, que suplantou em definitivo a forma portuguesa antiga, *castelão*... Foi ainda nesse período que o português começou a usar a preposição *a* antes do objeto direto (*amar a Deus* por *amar Deus*).

É claro, por outro lado, que a influência espanhola do período da “união das duas Coroas”, não chegou a bloquear os processos antigos que vinham trabalhando há tempo no sentido de modificar a língua portuguesa “por dentro”. Por exemplo, entre os séculos XVI e XVII, a forma *você* cumpriu uma das principais etapas do processo pelo qual passou a expressão de tratamento a pronome. Como se sabe, *você*, é hoje o principal pronome de segunda pessoa do português do Brasil, mas origina-se de uma antiga expressão de tratamento, *Vossa Mercê*, que, no século XIV, era usada de forma exclusiva para o rei. Da metade do século XV em diante, *vossa mercê* desaparece progressivamente nessa função e torna-se corrente no tratamento entre fidalgos; no século XVI, já reduzida a *você*, cai na boca do povo, fixando-se como pronome. O primeiro registro da forma *você* é de 1666.

Mas a influência de palavras estrangeiras no PB, até hoje combatida por muitos puristas (quando considerada por estes como um meio de corrupção da língua materna) não veio, obviamente, apenas da contribuição espanhola.

A partir do século XIX (1820) até as primeiras décadas do século XX (1930), ocorre um incremento na imigração de europeus e asiáticos no território brasileiro, aportando por aqui além dos próprios portugueses, inúmeros japoneses, italianos, espanhóis, alemães, holandeses, turcos, árabes e outros (CARVALHO, 2009), totalizando cerca de quatro milhões de imigrantes.

Na tabela abaixo, transcrita de Basso e Gonçalves (2014, p. 261), encontramos o registro da imigração ocorrida no período de 1884 a 1933, conforme o IBGE, 2000, p. 226.

Tabela 2 – Imigração no Brasil (1884 a 1933)

Imigração no Brasil, por nacionalidade - períodos decenais 1884-1893 a 1924-1933					
Nacionalidade	Efetivos decenais				
	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177
Japoneses	-	-	11.868	20.398	110.191
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650
Sírios e turcos	96	7.124	45.803	20.400	20.400
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	717.223

Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 226.

Fonte: Basso; Gonçalves (2014)

Palavras relacionadas à culinária, por exemplo, advindas dessa convivência com os imigrantes são férteis e provavelmente reconhecidas em todo o território nacional: “paella”, “quibe”, “esfiha”, “pizza”, “talharim”, “yakisoba”, “sashimi”, “sushi”. Outras, de outros campos semânticos, também são fáceis e igualmente reconhecidas: “tchau”, “grana”, “ofurô”, “quimono”.

Baseando-nos em Carvalho (2009), Ilari e Basso (2017) e Basso e Gonçalves (2014), podemos registrar que: (i) o grego nos legou palavras como “atmosfera”, “anjo”, “igreja”, “encíclica”, “bispo”, “filosofia”, “metafísica”, “átomo”, “fonemas”, “caligrafia”, “telefone”, “botica” e “bodega” (que se tornou bem brasileira). “*Parabolé*”, também do grego, gerou o vocábulo *palavra*; (ii) do hebraico, herdamos “Jesus”, “Jeová”, “Maria”, “Jacó”, “amém”, “geena”, “aleluia”, “sábado”, “páscoa”, “satanás”, “querubim”, “serafim”, “messias”, “Judas”; (iii) das línguas germânicas (visigodos, suevos e álamos) herdamos “escaramuça”, “dardo”, “elmo”, “luva”, “espora”, “espeto”, “feltro”, “fresco”, “guerra”, “liso”, “morno”, “rico”, “roupa”, “sopa”, “trégua”, “trepár”, “trotar”, “roupa”, “roubar”, “hamburger” e os pontos cardeais “norte”, “sul”, “leste”, “oeste”; (iv) do alemão contemporâneo vieram “*quartz*”, “*gnaisse*”, “*cobalto*”, “*hinterlândia*”, “*kaiser*”. (v) os árabes deixaram “alfinete”, “açougue”, “acelga”, “açoite”, “alfaiate”, “alambique”, “alcatrão”, “álcool”, “alecrim”, “alface”, “alfafa”, “algodão”, “alicate”, “almofada”, “almôndega”, “alvará”, “arroz”, “azeite”, “azeitona”, “cáfila”, “cânfora”, “ceifar”, “cenoura”, “elixir”, “enxaqueca”, “enxoval”, “giz”, “laranja”, “limão”, “refém”, “tâmara”, “tremoço”, “xadrez”, “chafariz”, “xarope”, “açúcar”, “álgebra”, “arraes”, “arrecifes”, “aldeia”, “bairro”, “zero”, “açude”, “Oxalá” (interjeições “queira Deus!”, “tomara”, e não a divindade do candomblé); (vi) do provençal recebemos “trovador”, “trovar”, “cobra”, “praia”; (vii) da Escandinávia, vieram “níquel”, “fiorde”, “sauna”; (viii) do basco vieram “bezerro”, “cachorro”, “esquerdo”, “zorra”; (ix) da Rússia, “czar”, “samovar”, “estrogonofe”, “intelligentsia”; (x) da Polônia, as “polcas”; (xi) da Escócia surgiu o “xote”, um ritmo musical, uma dança que assumiu ares “genuinamente” nordestinos; (xii) do italiano vieram “gazeta”, “partitura”, “solfejar”, “novela” (no Brasil tomou forma de narrativa de ficção, tornando-se, depois, um gênero de sucesso explorado pelas redes televisivas) “afresco”, “arcada”, “serenata”, “pelagra”, “libreto”, “pizza”, “tchau”, “sorvete” e termos ligados à navegação como “piloto”, “prova”, “escolha”, “amainar”. Segundo Carvalho (2009, p. 26-27, grifo do autor):

A grande influência do italiano foi na arte: na Poesia – *soneto*, *terceto*; na Música – *alegro*, *andante*, *sonata*; na Arquitetura – *mezanino*, *pedestal*,

pilastra; no Teatro – *colombina, arlequim, vedeta, favorito*; nas Artes Pictóricas – *caricatura, azul ticiano*.

Mais recentemente, a influência é grande no campo lexical da culinária: *nhoque, macarrão, talharim, risoto, lasanha, mortadela, ricota*.

Continuando apoiados em Carvalho (2009), Ilari e Basso (2017), Basso e Gonçalves (2014), (i) do continente asiático vieram “nanquim”, “chávena”, “chá”, “tufão” (palavras de origem chinesa); “biombo”, “Bonzo”, “gueixa” (palavras japonesas); “bule”, “junco”, “orangotango”, “sarongue” (malaio); “manga”, “jaca”, “canja” (vieram do malaiala); “aljôfar”, “limão”, “cachimbo”, “dervixe” (palavras deixadas pelos persas); “cáqui” (índia); (ii) o francês influenciou o léxico do português brasileiro com “florete”, “plantão”, “sargento”, “pelotão”, “marechal”, “pistola”, “fuzilada”, “romance”, “enciclopédia”, “libertário”, “joia”, “romantismo”, “blusa”, “envelope”, “compasso”, “engrenar”, “engrenagem”, “esmeril”, “maré”, “guidom”, “mecha”, “viagem”, “pinça”, “linhagem”, “placa”, “torniquete”, “turquesa”, “abajur”, “restaurante”, “diplomata”, “gafe”, “equipe”, “reportagem”, “chaminé”, “plantão”, “toalete”, “jogral”, “trovador”, “dama”, “chanceler”, “chique”, “grife”, “madame”.

A partir do século XIX o Brasil passa a sentir de forma mais significativa a presença de palavras estrangeiras no cotidiano do país. Com a necessidade de desenvolvimento no que tange à tentativa de interligar o vasto território brasileiro, por exemplo, chegam para construir e operar linhas ferroviárias empresas inglesas como a nomeada *São Paulo Railway* (que marcou época atuando entre São Paulo e Santos) e a *Great Western of Brazil Railway* (que operou no Nordeste do Brasil e tinha o Recife como base).

Ainda no que concerne a uma fase de evolução desenvolvimentista que tomava conta do país, São Paulo e Rio de Janeiro tiveram a iluminação pública e o transporte através de bondes implantados e operados pela companhia canadense *Light and Power*. Aliás, até hoje, a empresa de energia elétrica do estado de São Paulo chama-se *São Paulo Tramway, Light and Power Company* ou, mais popularmente conhecida como *Light São Paulo*, ou, simplesmente, *Light*.

A partir da chegada dessas companhias inglesas com suas máquinas, tecnologia e terminologia, o PB passa a ter uma forte influência de palavras de língua inglesa (na época da Inglaterra). Sobre essa influência, citamos Carvalho (2009, p. 27, grifo do autor):

As grandes contribuições das línguas europeias vêm do inglês: são os anglicismos. A princípio, estas contribuições vieram diretamente da Inglaterra pela tutela política que esta exercia sobre Portugal. Desta época datam *bife, rosbife, lanche, vagão, pudim, túnel, rum, esportes*. Todas estas foram adaptadas para integrarem-se à língua portuguesa e não se percebe mais traços de origem anglófona. Quando o

centro do poder político deslocou-se do ocidente da Europa para a América, da Inglaterra para os Estados Unidos, os anglicismos passaram a ter origem no inglês americano. São, entre outros: *pen drive*, *CD-rom*, *skate*, *outsider*, *design fashion*, *iPod*, *light*, *diet*.

As palavras recebidas de outras línguas podem se estabelecer definitivamente ou sair de uso. Podem permanecer com todas as suas características originais (sua grafia, sua fonética etc., como acontece com a palavra *show*, que foi adotada em sua plenitude e sem restrições pelo PB. Não se imaginou até hoje aportuguesar a palavra *show* e passar a grafá-la *shou*, ou mesmo *xou*, por exemplo).

Um contexto emblemático em relação aos empréstimos recebidos pelo PB a partir da língua inglesa está no *football* (tornou-se “futebol”, apesar de alguns puristas da língua terem batalhado no passado em defesa da palavra “ludopédio”) e das outras palavras do seu campo semântico como *goal* (gol), *goal keeper* (goleiro), *back* (zagueiro), *penalty* (penalidade máxima), *corner* (escanteio), *faul* (falta), *center forward* (centroavante) e agora, mais recentemente, surgiu o VAR – *Video Assistant Referee* (árbitro de vídeo). Parece-nos que, no momento atual, a maioria dos cronistas esportivos optam por usar as palavras criadas pelo PB, apesar de não ser raro que alguns continuem usando *back*, *corner*, *VAR* etc.

Uma palavra da língua inglesa ainda recente no nosso vocabulário e que ainda não sofreu adaptação do português do Brasil (pelo menos oficialmente) é o termo *whatsapp*, apesar de não ser tão estranho ouvirmos algumas pessoas, acionando o processo de redução, chamarem *zap*. *Facebook* é outra que se mantém “imexível”, como diria Antônio Rogério Magri, ex-ministro de Estado brasileiro. Por outro lado, só para finalizar, *application*, já foi batizado como *aplicativo* ou *app* (a-p-p) no PB.

Essa influência da língua inglesa sobre o português do Brasil se aprofundou de forma contundente e toma um novo fôlego a partir da entrada do país definitivamente no mundo globalizado e na era da tecnologia trazida pelo computador, pela Internet e pela telefonia celular. A influência que antes era originária da Inglaterra passa a ser dominada pelo inglês americano (CARVALHO, 2009).

A importação da tecnologia estrangeira traz consigo não somente as palavras estrangeiras que nomeiam as máquinas, mas, também, aquelas que nomeiam a tecnologia propriamente dita, além de toda uma cultura que envolve toda essa atmosfera e de sua consequente terminologia. Nesse aspecto, ou seja, ao nomear as novas máquinas e tecnologia, observam-se diferenças entre portugueses e os brasileiros.

O país de Camões costuma nomear esses objetos e tecnologia com palavras já existentes no léxico da língua ou criando novas palavras a partir dos seus recursos vernáculos,

só aceitando as palavras de origem estrangeira no caso da impossibilidade dessa adaptação. “Palavras como *gay*, *stand* e *stress*, com amplo uso no português do Brasil, não encontram acolhida no português de Portugal” (CARVALHO, 2009, p. 28, grifo do autor).

Os brasileiros, no entanto, diferentemente dos seus patrícios europeus, têm uma tendência de aceitação das palavras de língua estrangeira, tratando-as como se foram oriundas de uma língua de prestígio. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 140):

Os valores desse mundo globalizado de expressão inglesa estão cada vez mais presentes no dia a dia dos brasileiros; assim, não é de se estranhar que o inglês seja hoje em dia uma língua prestigiada, que fornece um número sem precedentes de empréstimos. O Brasil tem mostrado uma receptividade muito grande em relação a palavras inglesas que, adaptadas ou não na escrita e na pronúncia, são logo assimiladas ao uso comum. É uma situação em parte diferente daquela que se observa em Portugal, onde os modelos europeus, particularmente os franceses, continuam prevalecendo. Aliás, em Portugal, a resistência a empréstimos considerados desnecessários tem sido forte. Dois exemplos bastarão para marcar essa diferença: sobre as palavras inglesas *computer* e *freezer*, o português do Brasil criou *computador* e *frizer*. O português europeu tem *ordenador* (criado a partir do francês *ordinateur*) e *arca frigorífica* (criado a partir de elementos vernáculos).

Para os puristas que defendem a LP contra essas “invasões”, alguns autores lembram que, “historicamente, o português causou danos irreversíveis à cultura brasileira, extinguindo, por exemplo, mais de mil das línguas indígenas já faladas no Brasil” (GUEDES, p. 136, 2001).

No período conhecido como o das Grandes Navegações, a LP exportava palavras para os territórios dominados. Portanto, desprovidos de sentimentos nacionalistas infundados, “antes de lançarmos batalhas quixotescas contra invasões de termos estrangeiros, é preciso observar que também exportamos palavras para as demais línguas do globo” (VIARO, p. 61, 2004).

Não obstante, comparando com as barreiras impostas pelo PE em relação ao uso dos estrangeirismos, observamos que o PB caiu, sem resistência, nas garras do colonialismo contemporâneo, aquele colonialismo que se utiliza de armas e táticas diferentes das utilizadas nas antigas guerras tradicionais. O colonialismo moderno prevalece a partir da imposição da cultura dominante, sua tecnologia, sua terminologia etc. Instaladas essas instâncias, vem, peremptoriamente, a invasão linguística. Pronto! Está implantado o domínio do mais forte. Isso explica a vasta quantidade de palavras de língua inglesa, principalmente do inglês dos Estados Unidos, adotadas pelo PB, que não encontra qualquer tipo de resistência, apesar da riqueza da nossa língua que pode ser comprovada através dos regionalismos que veremos em seguida.

3.6 Dos regionalismos

Sabe-se que o jeito de falar é normalmente diferente de região para região, especialmente em um país continental como o Brasil. O país é constituído por cinco regiões, sendo elas Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Grosso modo, poderíamos defender a existência de cinco variedades linguísticas que convivem simultânea e harmoniosamente no território brasileiro. Porém, essa seria uma forma simplória de delimitar tão complexa questão. Aliás, parece quase impossível esgotá-la, haja vista a riqueza linguística e cultural existente no país, que precisa constantemente ser, necessária e desafiadoramente, abarcada pela nossa dialetologia, a fim de dar conta do tão magnânimo atlas linguístico do Brasil. Brandão (1991 apud SÁ, 2013), um dos estudiosos que se preocupam em conceituar o que vem a ser atlas linguístico, afirma tratar-se de:

[...] um conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos, lexicais e/ou morfosintáticos característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico. Em outras palavras, é um repositório de diferentes realizações que constituem as diversas normas que coexistem num sistema linguístico e que configuram seus dialetos e/ou falares.

A dialetologia (o estudo sistemático dos dialetos) que só começa a tomar forma de ciência no final do século XVIII (POP, 1950, apud SÁ, 2013) despertou a curiosidade de estudiosos no Brasil, cujas investigações no país podem ser divididas em três fases, conforme resumimos nos quadros que seguem.

Quadro 1 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1826-1920)

Origem da pesquisa dialetal no Brasil			
Primeira Fase (1826-1920)			
Documento	Autor	Ano	Comentário
Les différences que le dialecte brésilien pourrait présenter, comparé à la langue du Portugal.	Adrien Balbi	1826	Visava à análise da variação lexical entre o PB e o PE, focando na estrutura morfológica e no significado das lexias. A publicação do documento teve efetiva e decisiva participação de Domingos Borges de Barros, o Visconde da Pedra Branca, Ministro de S. M. o Imperador do Brasil para a Corte da França.
Dicionário Francês-Português e Português-Francês	Domingos Borges de Barros (Visconde de Pedra Branca)		
Dicionário da Língua Brasileira	Luiz Maria Silva Pinto	1832	

Estudo sobre o dialeto brasileiro	Pacheco da Silva Júnior	1880	
Glossário de vocábulos brasileiros	Visconde de Beaurepaire – Rohan	1883-1884	Publicado pela Gazeta Literária, foi transformado em Dicionário de Vocábulos Brasileiros, cinco anos depois.
Pesquisa sobre a linguagem popular da Amazônia	José Veríssimo	1884	
Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa	Macedo Soares	1888	Publicadas apenas as cinco primeiras letras. As demais permaneceram em manuscritos.
Glossário Paraense	Vicente Chermont de Miranda	1905	
Dicionário de Brasileirismos	Rodolfo Garcia	1913	
Vocabulário de Termos e Frases Populares e de Vocábulos Vernáculos Correntes no Estado de Pernambuco	Francisco Augusto Pereira da Costa	1917	Foi publicado até a letra B pela Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco, interrompida pela morte do autor. Vinte anos após, ocorreu a publicação completa, intitulada Vocabulário Pernambucano.

Fonte: O autor (2020).¹⁷

Quadro 2 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1920-1952)

Origem da pesquisa dialetal no Brasil			
Segunda Fase (1920-1952)			
Documento	Autor	Ano	Comentário
Dialeto Caipira	Amadeu Amaral	1920	Foco na linguagem mais conservadora e estigmatizada.
Linguajar Carioca	Antenor Nascentes	1922	Já apresenta preocupação com a perceptível variação existente de região para região, ora por influência etnológica, ora ambiental.
Vocabulário Gaúcho	Roque Callage	1926	
Dicionário dos Animais do Brasil	Rodolfo von Ihering	1931	
Vocabulário do Nordeste do Rio Grande do Sul – Linguagem dos Praieiros	Dante de Laytano	1933	
A Língua do Nordeste	Mário Marroquim	1934	Prioriza os falares de Pernambuco e Alagoas. Além de um retrospecto histórico, o autor analisa fatos característicos da linguagem popular dos dois Estados.
O Vocabulário Pernambucano	Pereira da Costa	1937	
O Português do Brasil	Renato Mendonça	1937	
Vocabulário Amazonense	Alfredo da Maia	1939	
O Dialeto Brasileiro	Ciro T. de Pádua	1942	
Estudo da	José Aparecido	1944	

¹⁷ Elaboração baseada em Ferreira e Cardoso (1984, apud SÁ, 2013).

Dialetologia Portuguesa: A Linguagem de Goiás	Teixeira		
---	----------	--	--

Fonte: O autor (2020).¹⁸

Quadro 3 – Origem da pesquisa dialetal no Brasil (1952-1996)

Origem da pesquisa dialetal no Brasil			
Terceira Fase (1952-1996)			
Documento	Autor	Ano	Comentário
Gauchismos	Arci de Albuquerque	1954	
Guia de Estudos Dialectológicos	Serafim da Silva Neto	1957	
Vocabulário de Termos Populares e Gírias da Paraíba	Leon F. Clerot	1959	
Dicionário de Termos Populares Cearenses	Florival Seraine	1960	
	Celso Cunha		Defensor da dialetologia e da criação de atlas regionais.
Primeiro Atlas Linguístico Regional do Brasil	Nelson Rossi	1963	

Fonte: O autor (2020).¹⁹

De acordo com Câmara Junior (1979, p. 11):

Uma diferenciação dialetal explica-se, sempre, em parte, pela história cultural e política e pelos movimentos de população, e, de outra parte, pelas próprias forças centrífugas da linguagem humana, que tendem a cristalizar as variações e criar dialeção em qualquer território relativamente amplo e na medida direta do maior ou menor isolamento das áreas regionais em referência ao centro linguístico irradiador.

Retomando Sá (2013), considerando os diversos atlas regionais elaborados nas três primeiras fases mencionadas, uma quarta fase da dialetologia estaria em curso no Brasil. Para o autor, esses atlas regionais foram primordiais enquanto precursores para a conclusão do atlas nacional.

O aguardado ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), semente plantada por Antenor Nascentes, no lançamento do livro “O linguajar carioca” – em 1922 –, e retomada na publicação da sua segunda edição, em 1953, foi encampada e tocada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em novembro de 1996, durante a realização do Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil (SÁ, 2013; ILARI; BASSO, 2017).

¹⁸ Elaboração do autor, baseado em Ferreira e Cardoso (1984, apud SÁ, 2013).

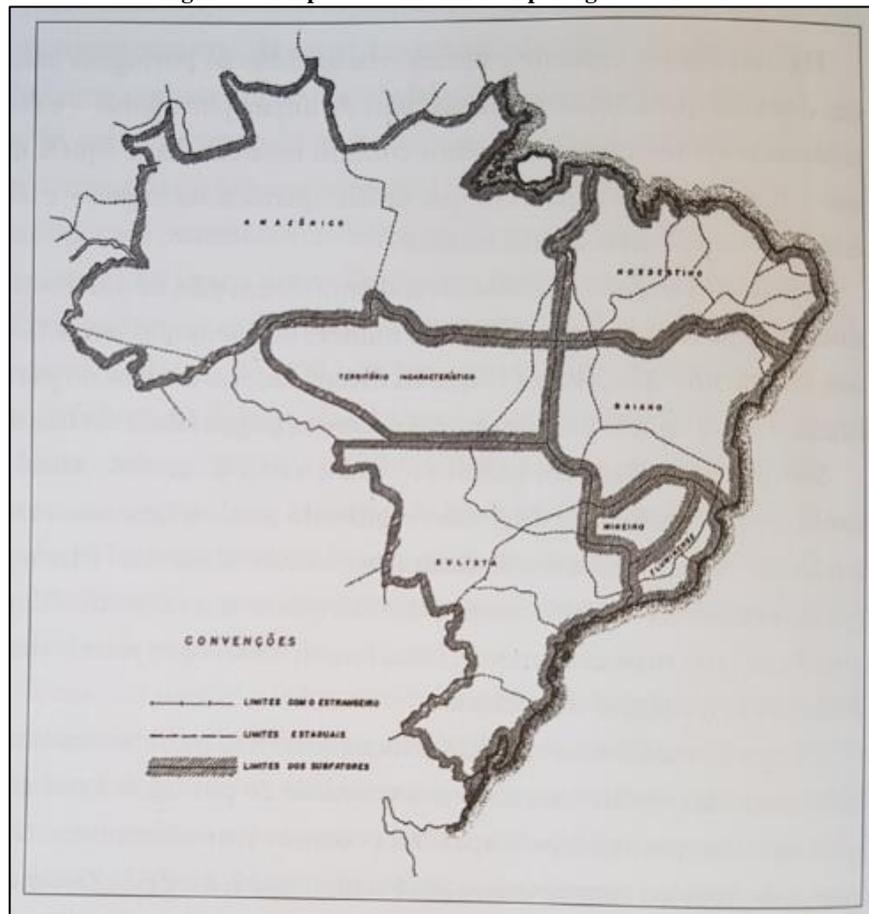
¹⁹ Elaboração do autor, baseado em Ferreira e Cardoso (1984, apud SÁ, 2013).

Endossando o que afirmam Ilari e Basso (2017) e Basso e Gonçalves (2014), a busca pelo mapeamento das variedades linguísticas regionais existentes no Brasil trouxe à tona o considerado primeiro atlas linguístico nacional, elaborado por Antenor Nascentes (filólogo, etimólogo, dialectólogo e lexicólogo brasileiro, nascido no Rio de Janeiro a 19 de junho de 1886 e falecido no dia 06 de setembro de 1972). O mapa traçado por Antenor Nascentes deixou uma inegável contribuição, determinante para nortear outros mapas mais completos que vieram a surgir depois. O referido mapa foi publicado na obra “O linguajar carioca”, de 1922, reproduzido abaixo a partir de Basso e Gonçalves (2014, p. 302).

Como pode ser observado, o mapa apresenta as variedades do PB distribuídas pelas diversas regiões do Brasil (assim consideradas pelo autor), ou seja, Amazônico, Nordeste, Baiano, Mineiro, Fluminense e Sulista e apresenta uma grande área no centro do país, chamada pelo autor de “incharacterística”.

No Brasil, a classificação dialetal mais coerente é de Antenor Nascentes, embora essencialmente organizada na base de impressões de viagens. Por ela o país se divide em duas grandes áreas dialetais, a do Norte e a do Sul, cuja linha de separação Nascentes acredita estar, a partir do litoral, entre os estados de Espírito Santo e Bahia e se prolongar até a cidade de Mato Grosso, cortando o estado desse nome, depois de cortar igualmente o de Minas Gerais e o de Goiás. No Norte, haverá duas grandes subdivisões: Amazônica (Pará, Amazonas Acre e noroeste de Goiás) e nordestina (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e nordeste de Goiás). No Sul, por sua vez, quatro subdivisões: baiana (que além da Bahia abrange Sergipe, norte de Minas Gerais e centro de Goiás), fluminense (Espírito Santo, Rio de Janeiro, parte do leste de Minas Gerais), mineira (envolvendo a maioria do estado de Minas Gerais) e sulina (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, além do sul de Minas, sul de Goiás e Mato Grosso). (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 10-11).

Figura 3 – Mapa das variedades do português do Brasil



Fonte: Basso; Gonçalves (2014).

Para Basso e Gonçalves (2014, p. 303):

Apesar de sua atualidade, o trabalho de Nascentes merece alguns retoques. O primeiro deles se refere ao que autor classificou como ‘Território incaracterístico’, que compreende uma região aproximadamente do tamanho da França (ILARI; BASSO, p. 170-171). A razão para taxar essas regiões de ‘território incaracterístico’ é majoritariamente seu povoamento muito escasso, algo que mudou e muito nos últimos anos, principalmente com a construção de Brasília, em Goiás, com migração de paulistas e gaúchos para os estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, bem como a imigração de europeus, asiáticos e de pessoas provenientes de países vizinhos ao Brasil para essas regiões. Sobre a variedade sulista, assim como para o caso da amazônica, haveria mais subdivisões a fazer, opondo, por exemplo, a variedade de São Paulo à de Florianópolis e à de Porto Alegre, assim como a variedade de Manaus à de Belém. Obviamente, a depender do grau de detalhe da análise, as outras variedades de Nascentes também devem ser subdivididas, como é o caso das variedades nordestinas.

O mapa criado por Nascentes tornou-se um balizamento para a história linguística do Brasil: 1) por ter fornecido um diagnóstico importante da geografia do português brasileiro nos anos 1950; 2) por ser ao mesmo tempo abrangente e claro; e 3) porque fez germinar a ideia de um atlas linguístico brasileiro (ILARI; BASSO, 2017, p. 171).

Todo o percurso trilhado pela dialetologia brasileira aqui discutido – em particular, o trabalho desenvolvido por Antenor Nascentes e assumido pela Faculdade de Letras da UFBA, conforme registrado – foi determinante para o anúncio da publicação dos dois primeiros volumes do ALiB, em outubro de 2014, na realização do III Congresso Internacional de Dialetologia e Geolinguística, ocorrido em Londrina, Paraná. Outros volumes já estão programados para publicação, conforme site da UFBA²⁰.

A resenha oficial do ALiB, escrita por Marta Negro Romero, do Instituto da Língua Galega, da Universidade de Santiago de Compostela, sacramenta, definitivamente, a importância do atlas proposto por Antenor Nascentes, bem como registra a inauguração de uma nova etapa na geolinguística brasileira, salientando, ainda, o papel fundamental desempenhado pelos atlas regionais, anteriormente publicados:

O Atlas Linguístico do Brasil se constitui em um trabalho fundamental que inaugura um novo período na história da geolinguística brasileira [...]. Pela primeira vez, uma visão completa da língua portuguesa do Brasil encontra-se disponível, representado até agora por atlas regionais que não cobriam todo o território nacional, apesar de terem sido essenciais para o processo de construção do atlas nacional [...]. Pode-se afirmar que com a publicação do ALiB, o sonho de Antenor Nascentes [...] está sendo realizado. (ROMERO, 2014, p. 161-162, tradução nossa).²¹

Como vimos, elaborar um atlas linguístico nacional é, portanto, tarefa desafiadora para aqueles estudiosos que abraçam essa aventura, haja vista a complexidade e a quantidade de variedades encontradas nas cinco regiões do país. Os jargões, por sua vez, correspondem a mais um ingrediente nessa intrincada colcha de retalhos, como veremos agora.

3.7 Dos jargões

Os jargões se referem a uma terminologia usada por grupos profissionais específicos. Os termos usados por esses grupos não são de uso popular, soando completamente estranhos a outros segmentos. Palavras do meio acadêmico, jurídico, médico, militar, econômico, tecnológico entre outros podem servir de exemplo e, como o português do Brasil é rico em

²⁰ Disponível em: <https://alib.ufba.br/atlas-nacionais>. Acesso em: 17 jun. 2020.

²¹ The *Atlas Linguístico do Brasil* constitutes a fundamental work which inaugurates a new period in the history of Brazilian geolinguistics [...] For the first time, a vision of the entirety of the Portuguese language in Brazil has been provided, which until now has been represented by regional atlases, which did not cover the extensive territory of Brazil, although as has been previously stated, these were essential in the construction processes of the national atlas [...] It can be said that, with the publication of the *ALiB*, the dream of Antenor Nascente [...] is gradually being realized.

criar neologismos (como veremos na seção 3.8, a eles destinada), já criou o juridiquês, o economês e o internetês para se referir aos jargões relacionados a essas três áreas de conhecimento (CARVALHO, 2009, 2011).

Do meio jurídico podemos citar aqui o jargão “agravo de instrumento”. “Agravo de instrumento” no direito processual brasileiro trata-se de um recurso interposto contra decisões interlocutórias, ou seja, contra “decisão ou, despacho proferido no curso de um processo, sem caráter de sentença final, para determinar provisões ou decidir sobre questões incidentais que vêm interferir no seu andamento”. (HOUAISS, 2009, p. 1098).

O jargão pode vir a extrapolar os limites do uso exclusivo no seu contexto específico. Para ilustrar, podemos continuar com a mesma expressão “agravo de instrumento”.

Agravo de Instrumento tornou-se uma banda criada e institucionalizada pelo Tribunal de Justiça de Rondônia (RJRO) e conta com a participação de seis servidores do Tribunal de Justiça daquele Estado. A institucionalização da banda se deu por meio da Instrução nº 1/2019, da Escola da Magistratura de Rondônia (Emeron)²². De uma ideia despreziosa e incipiente ao palco, a “Agravo de Instrumento” passa a ser assunto comentado e aprovado na boca do povo. Encontrando um link semântico entre o instrumento (jurídico) e o instrumento (musical), a banda foi batizada com um nome de rara felicidade.

No campo da economia ou mais estritamente, do economês, um belo exemplo de jargão pode ser retirado da ata exarada pelo COPOM – Comitê de Política Monetária do Banco Central do Brasil –, após a realização da sua 223ª reunião, ocorrida nos dias 18 e 19 de junho de 2019.

Segundo o site do Banco Central do Brasil, “A ata do Comitê de Política Monetária (Copom)” apresenta a análise da evolução recente e as perspectivas para a economia brasileira e para a economia internacional. No documento, que tem excertos reproduzidos (itens 14 e 25 da Ata) a seguir, o Copom contextualiza a decisão tomada sobre a taxa básica de juros – SELIC – com o objetivo de alcançar a meta para a inflação definida pelo Conselho Monetário Nacional”²³.

²² Disponível em: <https://tjro.jus.br/noticias/item/10988-cultura-musical-banda-agravo-de-instrumento-e-institucionalizada>. Acesso em: 07 ago. 2020.

²³ Banco Central do Brasil (<https://www.bcb.gov.br/publicacoes/atascopom>) Acessado em 25/06/19.

14. Os membros do Copom debateram, também, fatores que poderiam restringir o crescimento econômico, no contexto dos profundos ajustes necessários na economia brasileira, especialmente os de natureza fiscal. Reiteraram a visão de que a manutenção de incertezas quanto à sustentabilidade fiscal tende a ser contracionista. Em especial, incertezas afetam decisões de investimento que envolvem elevado grau de irreversibilidade e, por conseguinte, necessitam de maior previsibilidade em relação a cenários futuros. Em contexto de espaço fiscal limitado para investimentos públicos, enfatizaram a importância de reformas que gerem sustentabilidade da trajetória fiscal futura. Ao reduzirem incertezas fundamentais sobre a economia brasileira, essas reformas tendem a estimular o investimento privado. Esse potencial efeito expansionista deve, em alguma medida, contrabalançar impactos de ajustes fiscais de curto prazo sobre a atividade econômica, além de mitigar os riscos de episódios de forte elevação de prêmios de risco, como o ocorrido em 2018.

A Ata do COPOM, após dois dias de discussões, termina em seu item de número 25 (Decisão de Política Monetária):

25. Considerando o cenário básico, o balanço de riscos e o amplo conjunto de informações disponíveis, o Copom decidiu, por unanimidade, pela manutenção da taxa básica de juros em 6,50% a.a. O Comitê entende que essa decisão reflete seu cenário básico e balanço de riscos para a inflação prospectiva e é compatível com a convergência da inflação para a meta no horizonte relevante para a condução da política monetária, que inclui o ano-calendário de 2019 e, principalmente, de 2020.

Os trechos acima transcritos (itens 14 e 25 da referida Ata) exemplificam bem a dificuldade que podem ter um cidadão comum ou mesmo conceituados profissionais de áreas diversas para compreender a mensagem contida no texto, precisando necessariamente de uma verdadeira “tradução” para o PB usado no dia a dia.

Como resumo da ópera, o melhor que se extrai dessa história é que o cidadão comum, na melhor das hipóteses, entende que o COPOM se reúne periodicamente para definir o patamar no qual deve ser fixada a taxa SELIC (Sistema Especial de Liquidação e de Custódia), aquela sigla que, provavelmente, poucos brasileiros conhecem e que, para aqueles que buscam sua explicação, raramente conseguirão compreendê-la, mas que se refere, popularmente, à taxa básica de juros que norteia a economia brasileira. Além dos caminhos para o enriquecimento da língua vistos até o momento, na mesma direção, os neologismos representam mais uma fonte criativa e inesgotável de possibilidades, como podemos conferir na próxima seção.

3.8 Dos neologismos

As línguas vivas, aquelas que possuem comunidades de fala (como a língua portuguesa do Brasil), estão sempre em constante transformação. As mudanças surgem das mais diversas origens e pelas mais diversas razões.

Alguns campos do conhecimento (cultura, ciência, tecnologia, política, publicidade, economia) são fontes que constantemente inspiram o surgimento de novas palavras que, a princípio soando estranhas, são incorporadas, muitas vezes, à rotina dos falantes. É particularmente através da criação, inovação, adaptação (lexical, semântica, fonética, etc.) de palavras novas ou já em uso que o mundo neologístico se firma. Segundo Carvalho (2009, p. 7-8), “[...] [o] léxico de todas as línguas se renova. As novas palavras, os neologismos, podem ser criados com elementos da própria língua, formando derivados e compostos, sobretudo, ou com elementos oriundos de outros idiomas, denominados empréstimos.”

Inúmeras palavras que são usadas de forma recorrente na língua em uma determinada época (palavras de alta frequência, como nomeiam muitos autores) não possuem qualquer garantia de que serão usadas eternamente. Essas palavras que caem em desuso são chamadas “arcaísmos”. Outras surgem ou se renovam assumindo novas acepções, como “diferentona” (aquilo ou aquela que é diferente), “desbancarizado” (aquele que não é cliente bancário), “findi” (fim de semana), “sextar” (dar início ao final de semana; divertir-se), “uberização” (palavra oriunda da empresa Uber, que sugere vários significados a depender dos contextos de uso, sendo alguns positivos e outros nem tanto, tais como autonomia, flexibilização, informalidade, precarização) etc.

O português do Brasil é tão receptivo com palavras de origem estrangeira que até mesmo empréstimos chegam ao extremo de cair em desuso no país, como tem ocorrido com a palavra *know how*, que recentemente passou a ser substituída por outro empréstimo, ou seja, *expertise*. É, provavelmente, um caso raro entre as línguas vivas conhecidas no mundo, tratando-se de um arcaísmo de uma palavra estrangeira.

A simpatia por estrangeirismos é tão afluída a ponto de aguçar a engenhosidade dos brasileiros, levando-os a criar neologismos a partir do empréstimo, realizações inexistentes na língua de origem da palavra. Como ilustração podemos falar aqui da palavra *disk* (substantivo *disco*, da língua inglesa) usada no Brasil em expressão como *disk* (verbo *discar*, inexistente no inglês) *pizza*. *Disc man* (outra palavra inexistente na língua inglesa, inventada no Brasil para nomear um aparelho portátil que tocava disco). E o que dizer dos diminutivos criados a partir de estrangeirismos, *boyzinha* e *boyzinho*? É o *American way of life* (o jeito americano de viver) dos brasileiros.

Grosso modo, os arcaísmos, contraparte dos neologismos, ocorrem a partir de palavras que saem de cena, isto é, deixam de ser usadas devido ao fato de o objeto ou a situação que representam desaparecer. Conforme Carvalho (2009, p. 39, grifo do autor):

A língua move-se ao longo do tempo numa corrente que ela própria constrói em seu curso. Nada é estático. Todas as palavras, elementos gramaticais, locuções, sons e acentos são configurações que mudam lentamente, moldados pelo curso impessoal e invisível da vida da língua. Este eterno vir-a-ser produz alterações semânticas que ampliam o léxico. Há causas históricas que podem ser determinadas. *Greve*, paralisação voluntária do trabalho, recebeu o nome da Praça de *Greves*, onde se reuniam os que protestavam contra as condições de trabalho. Em português temos, por exemplo, *pão-duro*: um sujeito avaro que morava no Rio de Janeiro e se alimentava de pão duro para guardar dinheiro; *chaleira*: aqueles que iam servir chimarrão a Vargas, solícitos, servis; *lobby*: grupo de pressão, motivado pelo local onde se reuniam os homens influentes; *combogó*: tijolo vazado que tomou o nome da firma Coimbra, Boeckman e Góis, que os fabricava e os patenteou em Recife.

Outro fenômeno linguístico já amplamente discutido e reconhecido entre os linguistas são as diferentes formas de se comunicar exercidas pelos falantes, formas essas que variam, muitas vezes, de região para região, que dependem de faixa etária, de gênero e de escolaridade, por exemplo, como veremos na seção seguinte.

3.9 Das variações linguísticas

Muitos brasileiros, não apenas leigos, mas respeitados estudiosos da língua portuguesa do Brasil, concordam que a língua falada no país é uma língua capaz de ser reconhecida por qualquer brasileiro (do Oiapoque ao Chuí), nas mais longínquas regiões do território nacional, apesar das grandes diferenças a ela inerentes (BAGNO, 2001a, 2001b, 2007, 2019; TEYSSIER, 2014; ILARI; BASSO (2017); BASSO; GONÇALVES, 2014).

A ideia de uma língua única ainda é algo que permeia o imaginário de muitas pessoas, traindo até mesmo profissionais da área da linguagem, movidos muitas vezes pelo sentimento de nacionalismo. No entanto, “[...] há diversidade no interior do português brasileiro e [...] o português não é a única língua falada no Brasil” (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 301).

Desse modo, entendemos que se faz necessário, em uma discussão sobre o léxico, evidenciar a variação linguística amplamente estudada pela Sociolinguística (surgida no Brasil nos anos 60 e contemplada enquanto conteúdo curricular a partir dos anos 80), ramo de conhecimento subordinado à Linguística, que surge para contrariar o mito de uma língua única ao trazer à tona para discussão os diversos falares, distintos dos contemplados pelos currículos escolares até então (BORTONI-RICARDO, 2005).

Ver a variação linguística como um fenômeno natural e não como uma distorção da língua é um dos maiores desafios do ensino de línguas na escola brasileira contemporânea. Apesar das resistências ainda evidentes, as diferentes formas de se comunicar encontradas nas regiões brasileiras, entre os jovens, adultos, de gêneros, de classe social, diferentes

escolaridades e poder econômico etc., começam a ser paulatinamente reconhecidas. Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido entre o ensino da língua padrão proposto pela escola e as diferentes formas de comunicação trazidas pelos alunos, a partir das experiências vividas fora da escola (BORTONI-RICARDO, 2005, BAGNO, 2001a, 2001b, 2019).

No caso da variação que distingue grupos socialmente distintos, reproduzimos uma das músicas de Adoniram Barbosa para ilustrar essa diferença.

TIRO AO ÁLVARO ²⁴

De tanto levar frechada do teu olhar
 Meu peito até parece sabe o quê?
 Táubua
 De tiro ao álvaro
 Não tem mais onde furar
 (Não tem mais)
 De tanto levar frechada do teu olhar
 Meu peito até parece sabe o quê?
 Táubua
 De tiro ao álvaro
 Não tem mais onde furar

Teu olhar mata mais do que bala de carabina
 Que veneno estriçnina
 Que peixeira de baiano
 Teu olhar mata mais que atropelamento de automóver
 Mata mais que bala de revórver

Percebe-se o rotacismo, ou seja, mudança fonética que pode ser provocada por questões fisiológicas e/ou articulatórias que consiste na troca do fonema /l/ pelo fonema /r/, muito comum entre indivíduos de classes populares, os quais Adoniran Barbosa procura retratar na letra da música. Como exemplo de rotacismo presente no texto, o autor usa *frechada* por *flechada*.

Vale salientar que o rotacismo tem origem também no processo de formação da LP. Como exemplos, temos *flaccu* e *plaga* (“fraco” e “praga”, respectivamente, em latim). O fenômeno inverso, ou seja, à troca do fonema /r/ pelo /l/ dá-se o nome de lambdacismo, cujo principal representante no Brasil passou a ser Cebolinha, famosa personagem da Turma da Mônica, criada pelo escritor Maurício de Sousa.

²⁴ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/tiro-ao-alvaro.html>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Outras corruptelas, ou seja, o registro gráfico ou mesmo fonético distante da grafia aprovada pelo prestígio social registradas na letra da música são “táubua” por “tábua”, “álvaro” por “alvo”, “revórver” por “revólver” e “automóver” por “automóvel”.

Outro tipo de variação linguística, desta vez, a diacrônica (aquela que ocorre através do tempo), por exemplo, pode ser conferida no anúncio a seguir, retirado de Ilari e Basso (2017, p. 154):

São Paulo, 1830

Hontem pela manhã se me enviou um negro do gentio de Guinë, muito boçal, e trajado à maneira dos que vem em comboi, e se me dice, foi pegado, vagando como perdido. Por intérprete apenas pude colher que ainda não era baptisado, e que saindo a lenhar se perdeu: queira por tanto V.m. inserir este annuncio em sua folha, a fim de apparecer dono, sobre o que declaro, que se não apparecer por 15 dias, contatos da publicação da folha, heide remetel-o á Provedoria dos Resíduos; a quem pertence o conhecimento das coisas de que se conhece o dono. – São Paulo 9 de Abril de 1830. – O Juiz de Paz Supplente da Frequezia da Sè – José da Silva Merceanna.

Traduzido para o Português contemporâneo do Brasil, o anúncio (que tem características dos classificados modernos) poderia ficar mais ou menos assim:

São Paulo, 1830

Ontem pela manhã foi preso um negro pertencente a um cavalheiro da Guiné. Vestido à caráter, estava vagando perdido, pois tinha dificuldade para falar português. Através de intérprete foi possível concluir se tratar de alguém ainda não batizado e que se perdeu ao sair para cortar lenha. Pedimos que divulguem no jornal para que apareça o dono. Caso não apareça em 15 dias, contados da publicação no jornal, ele será encaminhado ao setor de achados e perdidos que ficará responsável por localizar seu proprietário. (ILARI; BASSO, 2017, p. 154, tradução nossa).

Outro tipo de variação destacada por Ilari e Basso (2017, p. 181, grifo do autor) é a variação diamésica que, segundo o autor, compreende:

[...] antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita. Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve. Na fala, as pessoas dizem coisas como “*nê*”, “*ocêis*”, “*dissero*”, “*téquinico*”, pensando que dizem “*não é*”, “*vocês*”, “*disseram*”, “*técnico*”.

A cultura ocidental construiu uma sólida história em relação ao registro escrito da fala. Da época medieval em que o teatro, as cantigas de amor, cantigas de amigo, cantigas de escárnio e maldizer entre outras eram os únicos registros da língua até a contemporaneidade, muitas transformações ocorreram. Naquela época, o registro de prestígio era a comunicação

oral. O mundo ocidental, por diversas razões que não nos cabem aqui discutir, gradativamente, passou a prestigiar o registro escrito.

A Sociolinguística retoma o reconhecimento e a valorização do registro da fala. Seus respeitos social e cultural passam a ser fontes de estudo desse ramo da linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2001a, 2001b; 2019). Não significa um retorno ao medievalismo, porém, o reconhecimento da existência de um registro que não deve viver à sombra do registro escrito. Além disso, é através do registro oral que melhor se manifestam as diferenças da língua.

Em relação às pesquisas voltadas para as características da comunicação oral, duas grandes iniciativas podem ser citadas como referência no Brasil: a “Gramática do Português Falado”, projeto concebido e coordenado pelo linguista Ataliba Teixeira de Castilho e o “NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta”, iniciado em 1969 e, a princípio, coordenado pelo professor José Brasileiro Tenório Vilanova. A proposta que deflagrou o surgimento do NURC foi exatamente a preocupação com o português falado no Brasil, tendo como referência os habitantes de cinco metrópoles brasileiras, sendo elas Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).

Outros tipos de variações como as relacionadas ao registro (que corresponde ao menor ou maior grau de formalidade da fala), a de sexo, a de idade e outras também fazem parte das preocupações da sociolinguística. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 196, grifo do autor):

[...] As formas discriminadas têm um uso muito mais frequente do que se pensa, inclusive na fala e na escrita das pessoas que discriminam a língua dos outros: para dar apenas um exemplo, muita gente ficaria surpresa ao ver quantas vezes usa, na fala, formas como *ocê* (por *você*), *né* (por *não é?*) ou construções como *a casa que morei na infância* (por *a casa em que morei na infância*), *vê se você me entende* (em vez de *veja se você me entende*) e assim por diante. Se é essa realidade, a disposição para apontar erros na fala de outros não tem o propósito edificante de corrigi-los; é antes uma forma de excluir o outro e de reforçar uma desigualdade percebida.

Rico, em suas incontáveis variedades linguísticas, o vocabulário do PB se reconhece em sua complexidade. Muitas contribuições para a sua formação já foram mostradas neste capítulo. Porém, para concluir, não poderíamos deixar de debater um pouco acerca de algumas diferenças existentes entre o PB e o PE, como observado na próxima seção.

3.10 Algumas diferenças entre o PE e o PB

Ao falarmos de variação diatópica (formas distintas de se comunicar considerando regiões diferentes) neste trabalho, chamam-nos à atenção, mais uma vez, as diferenças entre o

PE e o PB. Citaremos aqui algumas dessas distinções baseadas em: Câmara Junior (1979); Bagno (2001a, 2001b, 2019); Faraco, (2008, 2016); Faraco e Tezza (2011); Bortoni-Ricardo (2005), Ilari e Basso (2017); e Basso e Gonçalves (2014).

Como vimos em Oswald de Andrade na epígrafe desta seção, o pronome oblíquo átono é utilizado obedecendo à norma culta da língua portuguesa (Dê-me um cigarro). Na afirmação de Faraco (2015, p. 22):

Enquanto o português do Brasil manteve a colocação comum nos séculos XV e XVI, com a predominância da próclise – e isso em razão de termos mantido o vocalismo típico daquele período –, o português europeu derivou para a ênclise com a colocação predominante em razão das profundas alterações do vocalismo que ocorreram em Portugal a partir de meados do século XVII. As alterações do vocalismo (com a redução bastante drástica das vogais átonas no português europeu) afetaram o ritmo da fala lusitana desencadeando alterações na colocação de palavras átonas como os pronomes oblíquos.

Essa forma clássica de se comunicar calcada na sintaxe pura da língua é respeitada no PE até os dias hoje. No caso do PB, a forma vernácula de se comunicar terminou corrompendo a norma culta, levando o PB a aceitar a possibilidade de que a frase também possa ser iniciada pelo pronome oblíquo átono, especialmente a partir do movimento promovido pelos modernistas em 1922 (Me dá um cigarro). Aliás, é a esse evento, especialmente no campo da literatura, que o Brasil, formalmente, começa a registrar, de maneira mais contundente, certo distanciamento entre o PB e o PE, pois o movimento emancipacionista do Modernismo emergia com um espírito linguístico nacionalista, no qual afirmava:

No estudo do panorama atual da língua portuguesa no Brasil, revela-se também de considerável importância a tendência emancipacionista da literatura, que se esboçou no romantismo e se consolidou a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922. Até então, os escritores se sujeitavam a uma rígida observância dos cânones gramaticais portugueses, que refletiam a norma culta empregada lá, mas que discrepavam, em diversos pontos, da língua falada no Brasil, em zonas urbanas, mesmo pelas pessoas escolarizadas. Os escritores modernistas romperam com essa tradição, e a literatura brasileira passou a caracterizar-se pela adoção de um vocabulário popular e pelo emprego de construções sintáticas de uso corrente no Brasil, que não são encontradas nem na linguagem coloquial nem na literatura portuguesa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 34).

A partir desse movimento de ruptura reconhecido oficialmente através do movimento modernista, muitos escritores brasileiros como Manuel Bandeira (no poema Evocação do Recife, parcialmente transcrito a seguir), por exemplo, trataram de deixar marcadas as diferenças entre o PB e PE, em defesa do reconhecimento de que o PB já demonstrava ter

características próprias que o afastavam da língua falada pelos patrícios, fato que começava a alimentar o sentimento de uma língua genuinamente nacional.

Evocação do Recife

Rua da União onde todas as tardes passava a preta das bananas
 Com o xale vistoso de pano da Costa
 E o vendedor de roletes de cana
 O de amendoim
 que se chamava midubim e não era torrado era cozido
 Me lembro de todos os pregões:
 Ovos frescos e baratos
 Dez ovos por uma pataca
 Foi há muito tempo...
 A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
 Ao passo que nós
 O que fazemos
 É macaquear
 A sintaxe lusíada

Considerando o poema de Bandeira, a diferença entre o PB e o PE fica ainda mais latente quando o comparamos com o famoso soneto, Língua Portuguesa, de Olavo Bilac:

Língua Portuguesa²⁵

Última flor do Lácio, inculta e bela,
 És, a um tempo, esplendor e sepultura:
 Ouro nativo, que na ganga impura
 A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
 Tuba de alto clangor, lira singela,
 Que tens o trom e o silvo da procela
 E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
 De virgens selvas e de oceano largo!
 Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
 E em que Camões chorou, no exílio amargo,
 gênio sem ventura e o amor sem brilho!

²⁵ Disponível em: http://www.releituras.com/olavobilac_lingua.asp. Acesso em: 08 set. 2020.

Bilac faz uma ode ao PE. O vocabulário usado no soneto (ganga, clangor, trom e procela, por exemplo), constitui um ótimo exemplar da língua europeia e soa-nos como palavras de uma língua estrangeira. Enquanto “bananas”, “rolete de cana”, “amendoim” e “macaquear”, só para citar alguns (em Bandeira) nos dão um sentimento de intimidade e pertencimento.

O PE costuma usar estruturas sintáticas como “minha mãe, esse presente é para si” (no caso, “si” funciona como um elemento representativo da expressão de tratamento) enquanto o PB vai explicitar esse pronome de tratamento, ficando a estrutura “minha mãe, este presente é para a senhora”.

Do ponto de vista sintático, o pronome de tratamento “você”, que no PE só pode ser usado como sujeito, encontramos a situação disposta no quadro abaixo, lembrando que, no caso do PB, o pronome “si”, diferentemente do PE, é usado exclusivamente para a terceira pessoa e sempre como pronome reflexivo.

Quadro 4 – Léxico do PB e do PE (1)

Brasil	Portugal
Vi <i>você</i> ontem na rua <i>ou</i> <i>Te</i> vi ontem na rua.	Vi <i>o/a</i> na rua <i>ou</i> Vi <i>a si</i> ontem na rua.
Gosto muito <i>de você</i>	Gosto muito <i>de si</i>
Eu só penso <i>em você</i>	Eu só penso <i>em si</i>
Quero falar <i>com você</i>	Quero falar <i>consigo</i>

Fonte: Bagno (2001).

Outra diferença marcante entre o PE e o PB é em relação à construção de sentenças progressivas. No Brasil, essas frases são comumente elaboradas (considerando uma estrutura no presente progressivo afirmativo): “Eu estou estudando”, ou seja, respeita a sequência *verbo auxiliar de ligação (estar) + verbo principal no gerúndio (estudar + ando = estudando)*. O PE, invariavelmente, usará a seguinte estrutura: “Eu estou (*verbo auxiliar de ligação*) a estudar (*verbo principal na forma de infinitivo*)”.

No que concerne ao uso de preposição, o PB costuma lançar mão de “em” no lugar de “a”. Como exemplo: “Cheguei na (*em + a*) escola às 08 horas”, enquanto do PE vai usar a estrutura “Cheguei à escola às 08 horas”. Segundo Ilari e Basso (2017, p. 240),

[...] durante todo o período colonial, existiu no Brasil uma influência constante do português lusitano: as sucessivas vindas de portugueses que demandavam o Brasil na qualidade de magistrados e funcionários da Coroa, ou que vinham estabelecer-se como artesãos, religiosos ou comerciantes deste lado do Atlântico fez com que ao

português brasileiro em formação se contrapusesse a variedade lusitana, criando um segundo polo de influência, isto é, uma segunda norma. A contraposição continuou com a formação dos bacharéis que foram estudar em Coimbra, com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, e depois com a criação de uma literatura e de um sistema educacional marcados pelo elitismo.

Entre os casos bem específicos de diferença entre o léxico do PE e do PB, podem ser encontradas algumas curiosidades no quadro abaixo:

Quadro 5 – Léxico do PB e do PE (2)

PB	PE
Aids	Sida
Banheiro	Casa de banho
Calcinha	Cueca
Durex	Fita colante
Endereço	Morada
Fila	Fila/bicha (gíria)
Geladeira	Frigorífico
História em quadrinhos	Banda desenhada
Injeção na bunda	Pica no cu
Moça	Rapariga
Ônibus	Autocarro
Professor particular	Explicador
Reprovar na escola	Chumbar
Sorvete	Gelado
Trem	Comboio
Vaso sanitário	Sanita
Xícara	Chávena

Fonte: O autor (2020).

Comparando o português falado em Portugal e o português falado no Brasil, “a língua [de Portugal] parece tender cada vez mais para a relevância das consoantes e a consequente redução das vogais pré e pós-tônicas, enquanto aqui [no Brasil] a língua é conservadoramente vocálica” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 32).

Outros dois aspectos importantes em Basso e Gonçalves (2014, p. 254) são:

(i) o uso no Brasil de formas como “mi”, “lhi”, “filiz”, “minino”, no lugar de “me”, “lhe”, “feliz” e “menino”, bem como (ii) a pronúncia /w/ para o < l > final de palavras como “Brasil” e “vinil”, produzidas como /bra'ziw/ e /vi'niw/ e certa preferência por próclises como “mi disse”, “lhi contei” etc.

As divergências em torno do PE e do PB enquanto mesma língua ou línguas diferentes vão certamente continuar ainda por um bom tempo. Nessa discussão, pode ser citado José Leite de Vasconcelos Cardoso Pereira de Melo (linguista, filólogo, arqueólogo e etnógrafo

português, nascido em Lisboa), mais conhecido como Leite de Vasconcelos, que não titubeou ao considerar o PB um dialeto.

Serafim da Silva Neto (filólogo e linguista brasileiro, nascido no Rio de Janeiro), defendeu uma unidade compartilhada pelos dois países. Ao contrário, muitos linguistas falam hoje em línguas diferentes. (ROBERTS; KATO, 1993; GALVES, 2001 apud ILARI; BASSO, 2017, p. 159).

Tendo como fonte a produção de Valente, R. S. “Diferenças e similaridades colocacionais entre o português brasileiro e o português europeu: estudo baseado na noção de função lexical da teoria Sentido/Texto” do Departamento de Linguística e Tradução da Universidade de Montreal, em 2002, Ilari e Basso (2017, p. 159) reúnem algumas expressões constituídas por palavras existentes nas variedades de Portugal e do Brasil. O uso adequado dessas expressões está baseado no conceito de colocações. Um estudo, infelizmente, pouco prestigiado na escola brasileira, como constataremos no capítulo 5.

Quadro 6 – Colocações no PB e no PE

PE	PB e PE	PB
feito um burro	teimoso como uma mula	que nem a mulher do piolho
como uma gralha	falar pelos cotovelos	mais que o homem da cobra
a troco de reza	comprar por uma pechincha na bacia das almas	Por uma micharia / ninharia
a potes	chover a cântaros	Canivetes
como os trovões	feito de doer	como a mulher do guarda
para além do estúpido	surdo como uma porta	feito um muro
pescar um marido	arranjar um marido	fisgar um marido
pela medida grande	Apanhar	como cachorro sem dono
como um pisco	Comer	como um passarinho
como um prego	dormir como uma pedra	como um gato de hotel

Fonte: Valente R.S. (apud ILARI; BASSO, 2017).

Ainda em relação a questões diatópicas, isto é, concernentes a línguas usadas em países distintos, como acontece com o português, o inglês, o espanhol, o francês e outras, Câmara Júnior (1979, p. 8), no excerto abaixo, afirma:

A ressalva é importante para qualquer língua.

Ainda mais o é para aquelas, como o português e o inglês, que pertencem a sociedades politicamente distintas, com certa diferenciação cultural e mais ou menos afastadas no espaço. Aí a variedade, intrínseca e sempre presente em qualquer caso, tende a se polarizar em subnormas, correspondentes aos países diversos em que a

língua vigora. Temos então o problema do inglês americano, em face do inglês britânico, ou do português do Brasil, em face do português europeu.

Considerando a discussão, perguntamos: “por que, então, entre 1500 e 2019 é tão difícil admitir a existência, em terras brasileiras, de uma língua muito aparentada ao português europeu, é verdade, mas também com diferenças muito marcadas em todos os níveis do sistema linguístico?” (BAGNO, 2019, p. 229). Provavelmente, a resposta está no fato de que os registros da língua encontrados nos documentos “oficiais” – isto é, nas gramáticas e nos dicionários – continuem servindo de parâmetro para o usuário da língua e esses documentos oficiais continuem se negando a abrir espaços para o vernáculo efetivamente falado no Brasil, privilegiando exclusivamente a norma culta ainda inspirada e influenciada pelo PE e pelos textos canônicos, especialmente, pela literatura, quando, na verdade, “não é possível determinar quando uma língua se torna outra apenas estudando os sons ou as palavras ou qualquer outro aspecto do sistema linguístico. Trata-se de uma questão decidida pelos próprios falantes, e não definível seja lá qual for critério objetivo” (JANSON, 2012, p. 122).

Seguindo a mesma linha de opinião de alguns autores aqui citados, o autor deste trabalho se alinha à defesa de duas línguas distintas, o PE e o PB. Apesar das suas indiscutíveis semelhanças, acreditamos serem as diferenças mais realçadas, num patamar de serem consideradas como línguas diferentes. Concordamos, também, com a influência exercida pela força do povo, pois, “[...] sendo a língua um bem coletivo, pertencente a todos que a falam, qualquer falante comum pode dar sua opinião e exprimir suas ideias a respeito [...]” (BAGNO, 2001, p. 10). Faço das minhas, ainda, as palavras do autor, quando afirma sobre a língua portuguesa que:

Quinhentos anos atrás, ela podia ser chamada simplesmente de *português*. Hoje, ela pode e deve ser chamada de *português brasileiro*. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de *brasileiro*. (BAGNO, 2001, p. 177, grifo do autor).

Este capítulo teve por objetivo tratar da formação do vocabulário do português do Brasil, mostrando as contribuições trazidas por invasores europeus (portugueses, espanhóis, franceses, holandeses), além das contribuições de imigrantes das mais diferentes regiões do mundo. Além dessas influências, ficaram patentes também as marcas deixadas pelos povos indígenas que viviam no Brasil a partir da chegada dos portugueses às novas terras. Por outro lado, viu-se como é indiscutível a presença da cultura de povos africanos no léxico do português brasileiro. Os regionalismos, neologismos e variedades linguísticas também

tiveram seu espaço de discussão. Por fim, semelhanças e diferenças entre o PB e o PE também foram salientadas.

Na sequência, destacamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLDD, mostrando o seu percurso e consolidação, conferindo sua importância para o processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro, já que o estudo do léxico está atrelado ao LD nesta tese.

4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO - PNLD

“[...] O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico [...]”

(2002, CHOPPIN, A.)²⁶

Neste capítulo, exporemos sobre a história do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD – e a respeito das características do Livro Didático – LD –, enquanto política pública do Estado brasileiro destinada à educação básica no país, bem como o processo de escolha realizado pelos professores das escolas públicas. Colocaremos também algumas considerações específicas acerca da Coleção “Português: Linguagens” a partir das resenhas que constam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português²⁷ (doravante, GLDP) sobre a referida coleção, ambiente de análise dos exercícios de léxico neste trabalho, bem como nos reportaremos ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Apresentação²⁸ (doravante, GLDA).

Para iniciar, situamos, primeiramente, o protagonismo proposto para o EM, na vida dos adolescentes brasileiros:

Tendo em vista que o ensino médio pressupõe a realização de um trabalho pedagógico orientado pelo estímulo ao protagonismo juvenil, à experiência cidadã e à participação social, compreende-se essa etapa da escolarização como momento marcado por perspectivas formativas e culturais que permitam aos jovens a expansão de seus horizontes interpretativos e sensíveis e de suas formas de atuação na sociedade. Afirma-se um trabalho pedagógico voltado tanto à compreensão e vivência dos significados sociais, estéticos, culturais e políticos dos conteúdos de aprendizagem quanto ao alargamento das oportunidades de participação na cultura (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, APRESENTAÇÃO, 2015).

²⁶ CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **História da educação**, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 31/05/2020.

²⁷ Publicado em 2014 pelo MEC, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português, Ensino Médio, resenha as dez coleções didáticas de LP aprovadas pelo processo avaliativo oficial para o triênio 2015-2017, cujo objetivo é o de subsidiar professores e escolas para a escolha do LD.

²⁸ Publicado em 2014 pelo MEC, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Apresentação, Ensino Médio, discute o papel do EM no contexto atual, debate o Manual do Professor e o LD e orienta o passo a passo a ser dado pelo professor e pela escola para a reserva do LD escolhido, salientando a autonomia do professor no processo de escolha e o compromisso, a responsabilidade e a ética envolvidos no processo.

Após superar um longo período quase que em um completo esquecimento, um grande número de pesquisadores e estudiosos se voltaram para a compreensão do LD, produzindo um volume considerável de investigações acerca do tema, especialmente a partir dos anos de 1960 (CHOPPIN, 2004). Esse material exerce um papel de tal relevância, chegando, não em raros casos, a se confundir com o “[...] processo de construção das identidades nacionais ou do processo de sua preservação” (CHOPPIN, 2004). Para esse autor,

[...] uma vez que são destinados a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número em todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica [...] (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Recentemente (2017), as políticas públicas brasileiras voltadas para o LD completaram 80 anos de existência. Durante esse período, apesar de todos os percalços, um longo percurso foi trilhado e uma sólida história foi construída.

Da publicação do Edital que rege a submissão de títulos até a efetiva chegada do livro às escolas pode-se levar até três anos. O ciclo completo de utilização do livro, até o seu descarte final, pode durar até sete anos.

Para Silva (2009, p. 34-35):

Esse programa trouxe políticas inovadoras para os LD, no país, entre elas destacam-se: o fim da compra de livros descartáveis (aqueles que possuíam exercícios a serem feitos no próprio livro), passando a ser editados apenas livros reutilizáveis; participação das escolas e professores na escolha dos livros; distribuição gratuita às escolas públicas por intermédio de recursos financeiros do governo federal; e a universalização do atendimento do programa para todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental.

Segundo Choppin (2004, p. 552-553), os LD exercem quatro funções essenciais, conforme apresentamos abaixo.

Quadro 7 – Papéis desempenhados pelo livro didático

Papéis desempenhados pelo LD	
Função	Características
Referencial	Também chamada de curricular ou programática. Suporte dos conteúdos educativos. Depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
Instrumental	Propõe métodos e técnicas de aprendizagem, exercícios ou atividades, visando à memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a aproximação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.
Ideológica e cultural	A mais antiga das funções. Vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento de construção de identidade, identificado com a

	moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional com importante papel político. Tende a aculturar e doutrinar as jovens gerações, de forma explícita (sistemática e ostensiva) ou, de maneira dissimulada sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
Documental	Fornecer um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Só encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia. Supõe também um nível de formação elevado do professor.

Fonte: O autor (2020).²⁹

Uma explicação plausível do que vem a ser o LD pode ser encontrada em Gatti Jr. que afirma, apesar de sua pluralidade e complexidade, tratar-se de:

[...] ‘material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação’; materiais ‘caracterizados pela seriação dos conteúdos’; ‘mercadoria’; ‘depositário de conteúdos educacionais’; ‘instrumento pedagógico’; ‘portador de um sistema de valores’; ‘suportes na formulação de uma História Nacional’; ‘fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligadas a políticas pedagógicas da época’; e ainda materiais ‘reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer da cultura nacional’.

O programa, que teve início em 1938 com outra denominação, no surgimento da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD –, contempla dezenas de milhões de estudantes em todo o território nacional. Desde 1985, chamado PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (criado pelo Decreto 91.542, de 19/08/85, do governo federal brasileiro) –, assumiu a nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático, a partir de 2017 (com a assinatura do Decreto 9.099, de 18/07/17). O programa assiste os alunos de escolas públicas de toda a educação básica brasileira, tendo incluído, por meio desse último decreto, a educação infantil. O Ministério da Educação – MEC – e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – são os órgãos responsáveis pela execução do programa. Em um país continental e com uma sociedade tão plural quanto a brasileira a elaboração do material didático irremediavelmente ocorre sob diferentes influências. Acerca desse assunto, Lêdo (2017, p. 102) afirma:

(i) a elaboração de materiais didáticos está intrinsecamente relacionada ao contexto sócio-histórico mais amplo em que está inserida; (ii) as práticas sociais e instâncias de organização social, tais como a criação de leis que regulamentam o processo de escolarização de uma população, por exemplo, também influenciam os materiais didáticos a serem utilizados; e (iii) os (formatos dos) materiais didáticos sofrem transformações ao longo do tempo e são moldados tendo em vista as necessidades que procuram atender em cenários particulares.

²⁹ Elaborado pelo autor, baseado em Choppin (2004).

A partir do ano em que foi nomeado PNLD (1985), os livros indicados passaram a ser referência para os professores, estabeleceu-se a reutilização do livro LD, abolindo-se o livro descartável que tanto desperdício provocava até então, investiu-se na resistência e consequente durabilidade do material, interrompeu-se a participação financeira dos Estados, passando-se para o Governo Federal toda a despesa do programa e os professores passaram a usufruir do direito de escolha do LD a ser adotado na escola. (BATISTA, 2014; BAIRRO, 2009).

A avaliação da qualidade do material didático por parte do MEC só passou a ter sua base estruturada a partir da primeira década dos anos de 1990, mais precisamente em 1993, quando, através do Plano Decenal de Educação para Todos, o Ministério resolve investir na capacitação do professor com a finalidade de avaliar e selecionar o material didático (BATISTA, 2014).

No ano de 1993, portanto, o MEC estabelece “os requisitos mínimos que devem preencher um manual escolar de boa qualidade” (BATISTA, 2014, p. 29) que começaram a surtir efeito a partir de 1996, quando foi definitivamente instituída “a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD” (BATISTA, 2014, p. 29).

Para Lêdo (2017, p. 118) algumas das motivações que levaram o governo a criar políticas públicas a fim de incentivar o programa do LD foram:

i) monitorar os valores ideológicos veiculados por esse suporte; (ii) movimentar o mercado editorial brasileiro, que tem a maior parte de sua produção adquirida pela esfera governamental; (iii) oferecer para o professorado uma ferramenta pedagógica que condensasse os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, tendo em vista as condições precárias de formação e de atuação a que está submetido o professor; (iv) realizar mudanças curriculares, que poderiam ser rejeitadas, mas que, sendo veiculadas pelos livros, seriam mais facilmente assimiladas pelos professores; (v) adequar o país aos discursos externos provenientes de órgãos e documentos que, na época, relacionavam a qualidade da educação a medidas como utilização do livro didático e incentivavam a aquisição desses livros pelo Estado, através de financiamentos oferecidos por bancos estrangeiros.

As obras aprovadas pelo PNLD são norteadas conforme documentos oficiais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e outros. Pode-se afirmar que o LD é a concretização das orientações teóricas contidas nesses documentos.

Tanto no GLDP quanto no GLDA são palpáveis no incentivo e na valorização dados aos professores, no que tange ao imprescindível papel por eles desenvolvido quando da escolha do LD. É muito importante essa preocupação para a valorização do profissional que, a partir de 2004, pode participar da avaliação de LD para o ensino médio, pois:

[...] a avaliação de livros didáticos para o ensino médio teve início em 2004, no âmbito do então Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), com a publicação da Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Naquele ano, foram avaliados livros de Matemática e Português voltados para os alunos da 1ª série do ensino médio e distribuídos, em 2005, para as regiões Norte e Nordeste. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, APRESENTAÇÃO, 2015, p. 6)

Parece-nos, no entanto, que o exercício desse direito não tem sido desempenhado em sua plenitude ou pela secular falta de tempo que assola o professor ou pelo fato de que continua não lhe sendo dadas efetivas condições de participação. Sendo assim, o incentivo e o direito à escolha adormecem como letra morta, presentes nos documentos oficiais, contudo, ausentes da realidade dos professores.

Em 2006, o MEC fez chegar às demais regiões do país (Sul, Sudeste e Centro-Oeste), os livros de Português e Matemática, ficando todas elas incluídas no PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, criado em 2005. Em 2008, livros didáticos de Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia foram distribuídos pelo mesmo Programa (PNLEM), o qual foi absorvido pelo PNLD, a partir de 2012 (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, APRESENTAÇÃO, 2015, 2014).

No episódio da anexação do PNLEM pelo PNLD em 2012, além dos livros com os componentes acima mencionados, ocorre, pela primeira vez, a distribuição de LD dos componentes de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Sociologia e Filosofia. Apenas no PNLD 2015 acontece a distribuição dos livros de Artes. Correção e adequação conceituais, coerência e pertinência metodológicas e preceitos éticos são balizadores para a avaliação de obras submetidas tanto ao PNLD quanto ao PNLEM (SILVA, 2009).

No PNLD 2012, o antigo PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo FNDE e pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC). Naquela edição foram distribuídos livros didáticos para os seguintes componentes curriculares do ensino médio: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química. Pela primeira vez foram distribuídos livros de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia. No caso das obras de Sociologia e Filosofia, ao contrário das demais, os professores escolheram um volume único, que contemplava os conteúdos curriculares das três séries do ensino médio. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, APRESENTAÇÃO, 2015).

Segundo Gérard e Roegiers (apud GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD APRESENTAÇÃO 2015, p. 17-18), o LD, em relação ao aluno, desempenha as funções de: 1) transmissão de conhecimentos; 2) desenvolvimento de capacidades e competências; 3) consolidação de conhecimentos práticos e teóricos adquiridos; 4) avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos; 5) referência para informações precisas e exatas.

Chama atenção a função “transmissão de conhecimento”, citada no item 1. A nomenclatura utilizada contraria as orientações pedagógicas contemporâneas e é mais um traço da dificuldade apresentada, mesmo por profissionais reconhecidamente competentes, no que se refere ao que é sugerido e efetivamente realizado no contexto de sala de aula. Parece o subconsciente, surpreendendo-nos em um ato falho. Muitas vezes, continua falando mais alto e, de repente, nos vemos traídos ou na nossa teoria ou na nossa prática.

A “transmissão de conhecimento” continua vigorosa até os dias atuais. Remetendo-nos ao PNLD 2008, por exemplo, Bagno ressalta:

No que se refere à reflexão e à análise sobre a língua e a linguagem, e em particular à construção de **conhecimentos linguísticos**, as obras aprovadas no PNLD/2008 ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva [...] esta é a metodologia visivelmente privilegiada, o trabalho com conhecimentos linguísticos pouco ou nada se distanciando do tradicional, principalmente no que diz respeito aos tópicos de gramática. (BAGNO, 2015, p. 192, grifo do autor).

Retomando Gérard e Roegiers (p. 19), em relação aos professores, defendem que o LD exerce funções de: 1) informação científica e geral; 2) formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina/componente curricular em questão; 3) ajuda no desenvolvimento das aulas; 4) ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos.

Lêdo (2017, p. 106) compreendendo LD enquanto produto cultural, afirma:

Compreender o livro didático sob essa perspectiva significa atentar para o fato de que ele é fruto de uma série de elementos presentes em uma cultura e em uma sociedade específicas, localizadas em um tempo determinado. Dessa forma, as características e os valores relacionados à sociedade naquele contexto sócio-histórico se refletem na construção, na significação do livro didático e em como ele é utilizado, por exemplo.

O PNLD do EM 2015, que aprovou, dentre outras, a coleção “Português: Linguagens”, elege quatro grandes eixos para o ensino da língua portuguesa: leitura, produção de textos

escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Um quinto eixo de ensino, apontado pelo GLDP, seria a literatura ou leitura literária.

Conforme consta no próprio corpo do GLDP (p. 9), cada uma das coleções selecionadas pretende fornecer parte significativa daqueles recursos de que o docente precisa, nas séries em que atua, para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior.

Lêdo (2017, p. 107) defende que:

Uma das principais características do livro didático se relaciona com a sua utilização como ferramenta pedagógica. Nesse sentido, esse material, amplamente utilizado no ensino, condensa os conteúdos a serem ensinados, sistematiza conceitos, oferece uma ordem a ser seguida e atividades a serem realizadas, sugere métodos de ensino, funcionando no contexto escolar como discurso imbuído de poder, no sentido de conter o conhecimento valorizado socialmente, e como instrumento de cristalização do currículo das disciplinas escolares – embora, dependendo do contexto, o professor tenha maior ou menor autonomia para seguir à risca, adaptar e/ou romper com o que dispõe o livro.

Considerando o que afirma Lêdo acima, concordamos que o LD se apresenta com características que, dependendo do perfil do professor, pretendem substituir o planejamento docente e, até mesmo, tornar dispensável o exercício de sua prática. Nesse contexto, o LD assume ares de protagonista do processo de ensino-aprendizagem, colocando o professor como um mero aplicador de suas orientações.

No princípio, o próprio Estado, de forma autocrática, se encarregava de escolher e encaminhar o LD para as escolas. No entanto, ao longo da história, houve mudanças radicais nesse processo.

Em 1996, segundo Silva (2009, p 35), mudanças no PNLD foram sentidas quando:

O governo federal, mantendo o papel de comprador e distribuidor dos LD, por meio do MEC, passou a constituir comissões formadas por professores e especialistas com o intuito de avaliar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros. Além disso, elaborou o Guia de Livros Didáticos, por meio do qual passou a divulgar os resultados da avaliação. O guia tem

sido distribuído às escolas com o intuito de orientar os professores no momento da escolha do livro.

Atualmente, a escolha é feita de forma mais participativa, ocorrendo através dos seguintes passos: 1) publicação de edital direcionado a editoras interessadas, tratando da abertura de concorrência para suprir o PNLD; 2) submissão de coleções por parte de editoras concorrentes durante o certame; 3) coleções, seguidas de correspondentes documentos, são encaminhadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; 4) confirmação de respeito às regras do edital; 5) encaminhamento das coleções concorrentes aos pareceristas, os quais se reportarão a critérios previamente definidos a fim de avaliar e exarar pareceres que aprovarão ou não cada uma das coleções.

Considerando aspectos conceituais, metodológicos e pedagógicos, cada uma das coleções recebe seu parecer. A partir desse resultado, os coordenadores de cada uma das áreas avaliadas preparam uma resenha que constará no Guia de Livros Didáticos. Esse guia serve de orientação para a escolha do material por parte dos professores das escolas públicas. Enquanto isso, as editoras são notificadas sobre as coleções não aprovadas no processo. As coleções aprovadas são encaminhadas para as escolas e, com o suporte das resenhas elaboradas pelos coordenadores, os professores encontram os subsídios para decidirem sobre a definitiva escolha das coleções a serem utilizadas durante o triênio a ser iniciado. As escolas solicitam a aquisição dos livros escolhidos ao FNDE que negocia a compra às editoras. Efetivada a compra, os Correios ficam encarregados de realizar a entrega dos livros às escolas.

Ainda no que concerne aos aspectos conceituais, metodológicos e pedagógicos, Rangel (2003, p. 19) afirma ser necessário que o LD:

- . esteja isento de erros conceituais graves.
- . abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;
- . seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

O LD, portanto, toma uma dimensão de maneira que sua presença e importância na sala de aula vão se confundir com a autoridade de professor, emergindo como a ferramenta mais relevante no contexto escolar. “O LD, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso dos alunos à leitura e à cultura letrada” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, APRESENTAÇÃO, 2015, p.

20). Suas funções, na prática docente, são “consideradas como limitadoras da autonomia do professor e inibidoras de iniciativas originais” (RANGEL, 2015, p. 17-18).

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e portavoz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. (BEZERRA, 2003, p. 35).

Uma das possibilidades para que o LD tenha assumido tão relevante status na escola brasileira está relacionada à razão de o mesmo representar o único material escrito a que os alunos e professores têm acesso (MARCUSCHI, 2003, p. 139) ou, no dizer de Rojo (2014, p. 83), “[...] “muitas vezes, o LD é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos” e “[...] por isso mesmo, são fundamentais para o seu processo de letramento” Batista (2014, p. 15-16). “Isso para não sermos mais dramáticos, ao afirmar que, em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a qualquer tipo de texto, já que em algumas regiões nem mesmo jornal chega.” (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 278). Assim sendo, os LD:

[...] muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial e continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2014, p. 28).

Mas é de Cafiero e Corrêa (2003, p. 258, grifo do autor), usando de uma linguagem desprovida de qualquer opacidade, que vêm algumas felizes reflexões a respeito do LD ao discorrerem sobre esse material, a forma distanciada, de não pertencimento como os professores participam da sua escolha e as sugestões deixadas para uma mais promissora atuação do LD no contexto escolar:

Geralmente, as coleções do PNLD que trazem as melhores propostas dependem em maior grau da atuação e lucidez do já tão explorado professor. Já se sabe que, geralmente, o professor escolhe as coleções menos recomendadas, pois são as que menos exigem dele, certamente por proporem estratégias de mobilização de conteúdo às quais ele já está acostumado. As próprias condições em que se instaura um processo de escolha dos livros didáticos para o(s) próximo(s) período(s) letivo(s) não permitem o exercício de reflexão ou visão crítica dos docentes. Tudo parece ser

feito, pelo que se sabe, com a pressa de se desincumbir da tarefa, que é como uma obrigação a mais atrapalhando a prática rotineira. Em geral, o *Guia* das coleções chega à escola, a diretoria avisa aos professores e eles, no tempo que puderem, entre uma e outra aula, vão lá dar uma olhada e indicar as coleções que preferem. Enquanto isso, as editoras mandam seus representantes às escolas para, num corpo a corpo, fazer convencimento para a escolha de suas coleções. Já se vê que por aí não se avançará muito, se não se agregar valor aos recursos humanos da escola: preparando, remunerando e oferecendo melhores condições de trabalho ao professor do ensino fundamental, para que se possa exigir mais dele. Para que uma coleção do PNLD, adotada por uma escola possa contribuir mudando a aula para melhor terá que apresentar livros muito bons, oferecendo na prática vantagens bem visíveis e imediatas, facilitando o já tão desgastado trabalho docente que vem sendo cada vez mais desvalorizado [...].

Das 17 (dezesete) coleções de língua portuguesa analisadas no PNLD Ensino Médio 2015, 10 (dez) foram aprovadas, ou seja, 58% (cinquenta e oito por cento) do total. As coleções examinadas foram “Português: Linguagens”, “Língua Portuguesa”, “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, “Novas Palavras”, “Português Língua e Cultura”, “Português Contexto, Interlocução e Sentido”, “Português: Linguagens em Conexão”, “Vozes do Mundo”, “Ser Protagonista Língua Portuguesa” e “Viva Português”. Classificadas como compêndios ou como manuais e baseadas em duas tendências metodológicas opostas, a transmissiva e a construtivo-reflexiva (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, PORTUGUÊS, 2015), essas coleções estiveram em vigor no triênio 2015-2017.

Apesar de informar que nenhuma das coleções aprovadas apresenta uma metodologia exclusivamente transmissiva ou totalmente reflexiva (GUIA ..., PORTUGUÊS, 2015), ao admitir a existência da metodologia transmissiva que remete ao movimento behaviorista, reconhece haver um ensino transmissivo de conteúdo nas coleções aprovadas. Isso implica também em reconhecer a dificuldade de implementar uma “virada” no programa e na metodologia de ensino para incluir o estudo do léxico, haja vista essa possível “virada” remeter à necessidade de uma revisão da metodologia de ensino contemplada em sala de aula, exigindo, conseqüentemente, a implantação de uma nova filosofia na formação inicial e continuada dos professores.

O GLDP não coloca o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – nem outros vestibulares no centro das atenções. Segundo o guia, esses exames não devem ser esquecidos, porém a filosofia proposta de estudos para o EM deve estar voltada para a formação mais holística e cidadã do indivíduo, como pode ser observado na citação abaixo:

É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre

essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de *rap* e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos, gêneros que circulam em redes sociais etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.). (GUIA..., PORTUGUÊS, 2015, p. 12, grifo do autor)

Contudo, apesar de não privilegiar exames seletivos de verificação, avaliação e aferição em larga escala – como os testes de múltipla escolha, por exemplo, visando ao acesso à universidade –, projetamos que, para o EM alcançar o objetivo da formação mais holística e cidadã a que se pretende, conforme defende e é possível verificar na citação acima, faz-se necessária a inclusão do léxico como objeto fundamental de estudo nos componentes curriculares que integram essa fase. O PNLD 2015, por sua vez, é evasivo nesse quesito, considerando a proposta deste trabalho.

Como afirmado anteriormente, dentre os quatro grandes objetos de ensino eleitos pelo PNLD 2015 para o EM estão os conhecimentos linguísticos. No entanto, o GLDP em nenhum momento explicita quais seriam esses conhecimentos linguísticos, muito menos qual ênfase deve ser dada a cada um deles, terminando essa decisão por ficar nas mãos dos autores dos LD e dos professores que, dificilmente, elegerão o estudo do léxico para integrar os componentes curriculares, haja vista acreditarmos que a formação inicial desses professores não contempla devidamente o estudo do léxico da LP, menos ainda a metodologia adequada para seu ensino. Ilustrando essa omissão, encontramos no corpo do PNLD (2015, p. 11, grifo nosso):

No que diz respeito ao que há de particular à disciplina de LP, no contexto da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), *esse (re)conhecimento do perfil do alunado deve traduzir-se na definição de objetivos de ensino-aprendizagem compatíveis, assim como na seleção de conteúdos adequados e nas orientações metodológicas correspondentes.*

Talvez, no grifo acima, tendo em conta a orientação genérica e evasiva em relação à seleção de conteúdos e às orientações metodológicas, encontre-se uma das grandes resistências à mudança de foco que favoreça o ensino de léxico no contexto de sala de aula e, conseqüentemente, no LDP, pois uma proposta de ampliação dos programas visando à inclusão do ensino do léxico passa, necessariamente, por uma revisão da metodologia empregada, possibilidade esta que depõe contra a formação dos professores de língua portuguesa, bem como contra as crenças enraizadas a partir da formação inicial e continuada desses mesmos professores.

Na continuação, deter-nos-emos na resenha relacionada especificamente à coleção “Português: Linguagens”, artefato integrante desta tese.

4.1 O GLDP e a Resenha da Coleção “Português: Linguagens”

Com relação às Resenhas, o GLDP 2015 faz uma análise de cada uma das coleções aprovadas, dividindo essa análise em 05 (cinco) seções intituladas: a) “visão geral”; b) “quadro esquemático”; c) “descrição da coleção”; d) “análise da obra”; e e) “em sala de aula”.

A seguir, destacaremos especificamente a resenha da coleção “Português: Linguagens”, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, em sua 9ª. Edição, datada de 2013, aprovada no PNLD 2015 e adotada pelas escolas públicas no triênio 2015-2017, selecionada para a escolha do corpus de análise desta pesquisa.

4.1.1 Visão geral

Na seção “Visão Geral”, o GLDP comenta os seguintes eixos temáticos ou de ensino: Leitura, Literatura, Produção Escrita, Oralidade, Conhecimentos Linguísticos, além do Manual do Professor.

Segundo o GLDP, a coleção “Português: Linguagens” trata a “leitura” enquanto processo e visa à constituição de um leitor com características versátil e polivalente, haja vista a constante apresentação de variados gêneros textuais, percorrendo todas as unidades que compõem a coleção, marcando presença nos eixos da literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita.

A “literatura” é apresentada através de textos teóricos e literários, obedecendo a uma sequência lógica e cronológica, além de expor quadros ilustrando estilos de época, obras representativas e seus principais autores.

A “produção escrita” é outro eixo contemplado que percorre toda a coleção, utilizando-se de gêneros textuais que apresentam temáticas relevantes, apoiando-se em uma diversificada gama de letramentos. O eixo da produção escrita deixa ainda marcada uma nítida preocupação em preparar o estudante para o ENEM e outros exames vestibulares, contrariando a informação anterior de que o EM não deve visar ao vestibular/exames seletivos em larga escala.

A “oralidade” tem seu lugar garantido na coleção, sendo registradas suas atividades no eixo da produção de texto nos projetos trabalhados ao final de cada uma das unidades.

No que concerne aos “conhecimentos linguísticos”, afirmam os avaliadores serem bem explorados, surgindo os mesmos nas seções “construindo o conceito” e “conceituando”.

Finalmente, o “manual do professor” deixa cristalinos quais são os objetivos que inspiram a proposta didático-metodológica da coleção, calcada, segundo os autores, em dois pilares, quais sejam, a integração de saberes, áreas do conhecimento e professores e o desenrolar de projetos, assumindo o aprendiz o protagonismo da relação com o conhecimento.

4.1.2 Quadro esquemático

No “Quadro Esquemático”, o GLDP aponta os seguintes itens: Pontos Fortes, Pontos Fracos, Destaques, Programação de Ensino e Manual do Professor.

Em relação aos pontos fortes da coleção “Português: Linguagens”, o GLDP informa existir uma articulação dos eixos de ensino a partir da leitura. Registra-se, também, haver uma contextualização da produção literária, expondo-se detalhes importantes no que se refere a autores, características das obras contempladas na coleção e movimentos literários correspondentes.

No momento em que trata dos pontos fracos, a crítica fica por conta da falta de oportunidades para que o aluno reflita de forma mais condizente com os conteúdos relacionados a conhecimentos linguísticos propostos pela coleção. Apontamos aqui uma certa contradição em relação a essa crítica, tendo em conta que os avaliadores elogiaram o trabalho realizado com os conhecimentos linguísticos, conforme pontuamos na seção 4.1.1 (visão geral) acima.

O destaque fica por conta de projetos interdisciplinares, os quais, segundo os avaliadores, oportunizam aos alunos a retomada de conteúdos de diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento vistos anteriormente. Essa retomada é realizada de maneira que termina por articular todos os eixos de ensino propostos pela coleção.

Avaliada a coleção, a programação de ensino sugere uma unidade por bimestre para aquelas escolas cujos períodos sejam bimestrais.

O manual do professor da coleção “Português: Linguagens” não se limita a entregar respostas prontas, avançando além desse modelo tradicional de apresentação do livro do professor, ao adicionar comentários no livro do aluno, e de sugerir orientações para que o professor possa desenvolver de forma satisfatória as atividades didáticas propostas.

4.1.3 Descrição da coleção

Na “Descrição da Coleção”, o GLDP descreve a quantidade de livros que compõe a coleção (quantos livros do aluno, manual do professor etc.). Preocupa-se também em informar a quantidade de lições, unidades, capítulos trazidos por cada coleção concorrente, indicando, inclusive, o número de páginas de cada volume. Mostra, na verdade, toda a forma de apresentação/introdução de tudo o que se propõe a tratar a coleção.

O Manual do Professor, por sua vez, vai fazer a apresentação geral da obra aos professores, esclarecendo seus pressupostos teóricos, sua organização e metodologia. Além disso, mostra a estrutura geral da coleção, avaliação, bibliografia e textos para atualização teórica.

No que se refere especificamente à coleção “Português: Linguagens”, o GLDP informa que a mesma está distribuída em 03 (três) volumes, livro do aluno e manual do professor, sendo cada livro de aluno composto por 04 (quatro) unidades, contendo 400 (quatrocentas) páginas cada um desses livros.

4.1.4 Análise da obra

Na “Análise da Obra” é encontrada, de forma mais detalhada, a filosofia proposta pela coleção no que concerne especificamente aos eixos de ensino, ou seja, leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

O GLDP indica que a “leitura” busca dialogar com os diversos eixos do ensino. Em cada um dos volumes é colocado um foco em um gênero diferente, o qual é explorado em todas as suas características, preparando o aluno para sua produção. A gama de textos apresentada é bastante representativa da diversidade multicultural brasileira, trabalhando em favor da formação do jovem leitor.

A “literatura” é apresentada considerando sua cronologia, ficando, de modo geral, restrita a obras e autores consagrados pelo tempo e focando nas literaturas de Portugal, Brasil e África, priorizando-se a europeia e a brasileira.

A “produção de textos escritos” consegue a façanha de proporcionar aos alunos uma prática de escrita de interesse social, promovendo a oportunidade de o aprendiz se identificar nas tarefas pelo caráter de relevância que fica revestida. Há uma preocupação em diversificar os gêneros textuais trabalhados, situação essa que proporciona ao aluno a oportunidade de se projetar, transitando por diferentes contextos sociais, a partir dos textos sugeridos. Ao final, o

aluno fica sempre com o compromisso de escrever um texto considerando o gênero trabalhado, pois:

Os objetivos das tarefas são claros e contemplam as diferentes etapas de construção do texto. As atividades de produção informam para quem é destinada a produção, qual o assunto, em que esfera social irá circular o texto e em que suporte deverá ser divulgado, levando o estudante a planejar, escrever, revisar e refazer a sua produção, quando necessário, e compartilhá-la, se solicitado (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, PORTUGUÊS, 2015, p. 58).

Debates, seminários e dramaturgia são as alternativas propostas pela coleção para o desenvolvimento da “oralidade”. Atividades como “palavra em cena” e “declamando cantigas e sonetos” servem de motivação e estímulo à prática da oralidade. A coleção esclarece as características do texto oral foco do estudo, oferecendo o esperado suporte quanto ao planejamento, à elaboração e à apresentação do texto produzido pelo aluno.

No que tange aos “conhecimentos linguísticos” abordados, a coleção se apoia em duas vertentes. Segundo o GLDP, enquanto é possível defender que os autores tratam de forma crítica e reflexiva determinados conteúdos, avalia que as questões gramaticais continuam sendo apresentadas de forma eminentemente transmissiva, fato que nos faz concluir tratar-se de um conceito ultrapassado de ensino, mormente representar um eixo bastante explorado pela coleção. No que se refere a essa questão, “[...] o ensino de gramática é o que os autores e LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular (64%), embora quase sempre dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva.” (ROJO, 2014, p. 86).

A respeito da informação acima, cabem aqui algumas reflexões: se para os conhecimentos linguísticos, nos quais deve também constar o estudo do léxico da língua, o método utilizado é o transmissivo, por que a coleção “Português: Linguagens” é a mais escolhida pelos professores (que teoricamente têm autonomia na escolha do LD) para serem usadas nas escolas públicas do país? Se o conceito de ensino é ultrapassado, como deixa clara a avaliação da coleção feita pelo GLDP, será que o estudo do léxico tem espaço nesse livro e, se tem, como será tratado pelos seus autores? Respostas para essas e outras questões podem ser encontradas no capítulo 7 desta tese.

Sobre esse assunto, pesquisas já apontavam levantamentos que demonstravam “a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso” (BATISTA, 2014, p. 50), ou, mais precisamente:

Com certeza, as diferenças entre as expectativas do MEC e as dos docentes também podem ser atribuídas ao próprio processo de escolha dos livros didáticos pelos professores, desenvolvido num prazo de tempo exíguo e, em geral, sob condições pouco adequadas: poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; o processo tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nas escolas e nas redes públicas de ensino; não se oferecem orientações nem subsídios que auxiliem na realização de escolhas mais bem fundamentadas. Um outro fator de que pode contribuir para compreensão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e a atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outros fatores – neles incluídos os padrões de qualidade do livro didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD. (BATISTA, 2014, p. 51).

Em resumo, podem-se apontar, primordialmente, as desfavoráveis condições de trabalho, bem como a falta de valorização profissional do professor como fatores para que esse profissional tenha as condições ideais de realizar as suas tarefas, minimizando as dificuldades enfrentadas, a fim de agir de maneira adequada no seu complexo contexto de atuação e, assim, de maneira mais condizente, no momento da escolha do LD, possa inverter a lógica de que “os livros mais adotados são também os mais conservadores” (GONZALES, 2015, p. 243).

4.1.5 Em sala de aula

Na seção “Em Sala de Aula”, o GLDP do Ensino Médio procura orientar os professores sobre como fazer o melhor uso da coleção escolhida, buscando alertar os docentes a respeito de como construir determinadas pontes entre o que a coleção propõe e sua efetiva utilização prática no contexto de sala de aula, de forma que o ensino seja significativo, isto é, que tenha sentido para o aluno, tendo como referência o seu contexto real de vida. Essas orientações ficam claras ao observarmos o excerto abaixo:

Esta coleção pode propiciar ao professor um trabalho pedagógico de boa qualidade, tendo em vista, principalmente, a qualidade da coletânea e a propriedade de muitas das atividades dos diversos eixos de ensino. Entretanto, destaca-se que a coletânea pode ser complementada e atualizada com textos característicos da cultura juvenil. Em **leitura**, o professor precisa se voltar para a exploração dos textos literários, tendo em vista a formação de habilidades de apreciação e fruição estética desses textos, de modo a propiciar os caminhos de construção de leitores literários. O professor deverá ampliar as propostas de atividades com **a produção de textos** escritos e, principalmente, com as de **oralidade**, bem como tratar mais intensivamente as diferenças entre o oral e o escrito. É importante promover atividades que priorizem a reflexão sobre o uso da língua. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD ENSINO MÉDIO, PORTUGUÊS, 2015, p. 59, grifo do autor).

Neste capítulo, procuramos apresentar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD –, traçando o seu percurso desde sua criação até os dias atuais, ficando evidenciada sua relevância para o contexto de ensino brasileiro, tendo em vista a avaliação, seleção e garantia da distribuição de livros para os alunos das escolas públicas nas cinco regiões do país, tendo sido destacada também a resenha da Coleção “Português: Linguagens” inserida no GLDP.

Vimos também que o LD tende a ocupar o lugar antes reservado ao professor, assumindo o papel de protagonista no contexto de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor perceber essa trajetória de mudança e atuar de maneira lúcida. Em outras palavras, trabalhando de forma refletida, a fim de se manter no comando das ações de sala de aula, preservando a autoridade maior nesse contexto.

Visando eleger alguns caminhos plausíveis para o estudo do léxico de língua portuguesa, elencamos algumas possibilidades ao longo do próximo capítulo.

5 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DO LÉXICO

“As palavras, tem-se dito com razão, são como vidraças que é preciso polir e lustrar por muito tempo, na falta do que, em lugar de mostrar as coisas, elas as obscurecem.”

(2008, BRÉAL, M.)³⁰

Neste capítulo, revelaremos alguns caminhos possíveis para o ensino do léxico de LP, tendo como inspiração a Lexicologia (um dos estudos que integram as ciências do léxico, juntamente com a Lexicografia e a Terminologia), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR –, o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE – e a Abordagem Lexical (justificando o porquê de ser eleita para a aplicação do estudo do léxico do PB), cunhada por Michael Lewis (1993), na perspectiva de interpretar, à luz dessas orientações, o lugar ocupado pelo léxico de LP na coleção “Português: Linguagens”, do ensino médio.

Colocamos um foco também sobre duas argumentações linguísticas e filosóficas, sendo: a) o que pode ser caracterizado como uma palavra e o que representa conhecer uma palavra; b) a relação entre a crítica feita pela AL sobre o ensino dicotômico (léxico x gramática) e o conceito cartesiano a respeito da dicotomia e do dualismo.

5.1 Lexicologia

A “lexicologia é uma disciplina que estuda o léxico e a sua organização a partir de pontos de vista diversos” (HENRIQUES, 2011, p. 13). Não é um estudo moderno, porém, a preocupação da ciência linguística com a palavra é coisa relativamente recente, remontando à segunda metade do século XX. No Brasil, apenas na década de 70 a Lexicologia começa a ser contemplada nos currículos dos cursos de Letras. Os estudos lexicológicos são, conseqüentemente, campo fértil para a linguística e para as ciências da linguagem, existindo mais perguntas do que respostas até o momento. De acordo com Biderman (2001, p. 157):

[...] a Linguística moderna marginalizou o objeto da Lexicologia: a palavra. Para os estruturalismos, as teorias sintagmáticas e mais recentemente a Gramática Gerativa, o conceito de palavra e toda a teoria tradicional nele baseada, eram desprovidos de interesse científico.

³⁰ BRÉAL, M. **Ensaio de semântica**: ciência dos significados. Campinas: Editora RG, 2008.

[...] A teoria gerativa colocou no centro do palco a Sintaxe e fez dela a grande vedete dos anos sessenta e das décadas de setenta e oitenta. Para a gramática gerativa contavam as regras formais da sintaxe e instrumentos operacionais como os conceitos de morfema e de fonema. A Lexicologia e a sua irmã congênita – a Semântica – ficaram na sombra nesses anos todos.

Sabe-se que para que uma língua funcione em toda a sua plenitude, além de outros acervos, precisa-se acionar um repertório de palavras rico e diversificado, palavras essas que serão articuladas e harmonizadas entre si, de forma a respeitar situações de usos e produção reais de sentido e não apresentadas de forma descontextualizada e sem sentido (fora de qualquer razoabilidade). Afinal, o que é dito ou escrito deve estar ancorado numa relação semântica, sintática e pragmática de interação existente entre as palavras, sabendo-se que essa relação não existe *a priori*, mas, é construída a partir de um processo intrínseco de escolhas que se torna adequado, considerando-se o contexto da comunicação que os agentes (falante e ouvinte) negociam e desejam expressar (BAKHTIN, 1997, 2014; BORTONI-RICARDO, 2005), revestido de caráter relevante e significativo.

Toda língua é um sistema de sinais que funciona a partir da composição de uma estrutura gramatical e de um léxico ou de um léxico e de uma estrutura gramatical. Segundo Teodoro (2018, p. 109, grifo nosso):

O léxico de uma língua pode ser definido como o amplo repertório de palavras, ou o conjunto de itens lexicais à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Devido a esse caráter de repositório de palavras, o léxico é a parte da língua que está em constante movimento e renovação, enquanto que a gramática da língua tem um caráter mais estável. Dessa forma, a língua é formada por dois grandes constituintes que se completam, que não existe língua sem léxico, muito menos sem gramática, *pois é a junção entre léxico e gramática que nos permite dizer o que pretendemos.*

Portanto, como veremos na seção 5.4 (ao tratarmos da Abordagem Lexical), a língua é eminentemente lexicalizada e não gramaticalizada (LEWIS 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000), ou seja, a língua é estruturada a partir de *chunks*, ou, mais precisamente, “porções lexicais”, que incluem a junção de léxico mais gramática. Porções lexicais essas que, ao passo que escolhem estruturas sintáticas combinatórias que a elas se encaixam, excluem, simultaneamente, outras que a elas se tornam estranhas. Infelizmente, essa concepção de língua continua distante da formação inicial e continuada, e, conseqüentemente, da prática de muitos professores, bem como dos programas de ensino contemplados na grande maioria dos livros didáticos. Diante desta constatação, percebe-se a necessidade urgente de ampliação dos objetivos e dos objetos de ensino, a fim de que o léxico de LP possa ocupar um espaço que

continua vazio nos componentes curriculares de ensino em todo o território nacional. Afinal, conforme defende Carvalho (2011, p. 13-14):

Quando estudamos a nossa língua materna não nos preocupamos muito com esse aspecto vocabular. Afinal, as palavras já são nossas conhecidas desde que aprendemos a falar. O que nos preocupa quase sempre, no estudo da Língua Portuguesa, são as regras de combinação e de uso da norma padrão ou culta, para escrevermos dentro dos modelos exigidos.

Isso gera uma preocupação exacerbada em torno das regras de combinação (gramática), ficando o vocabulário (léxico) relegado a segundo plano, sem exercício para ampliá-lo ou conhecê-lo melhor. A consequência é a limitação da capacidade de expressão, faltando palavras literalmente para exprimir o que se pensa ou se diz.

Mas, como e em qual perspectiva incluir o estudo do léxico no programa regular de ensino? Fatalmente, uma das mais importantes perspectivas do estudo proposto nesta pesquisa seria focar nas funções e nos sentidos das palavras, na língua enquanto porções lexicais (LEWIS 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; JACKENDOFF, 2013), nos usos propriamente ditos, negando o estudo de palavras isoladas, descontextualizadas e, conseqüentemente, irrelevantes para os alunos.

Esses componentes de estudos, porém, parecem não contemplar satisfatoriamente os estudos lexicais. Antunes (2012, p. 21) deixou registrada essa preocupação ao assinalar que “[n]os programas de ensino ou nos planejamentos elaborados por alguns professores, as questões sobre o léxico também ganham apenas um espaço diminuto, quase uma concessão [...]”

Na verdade, parece haver uma precipitação, quando conceitos lógico-gramaticais de cunho universais irremediavelmente abstratos e complexos integram os programas de ensino e são apresentados aos alunos de forma tão prematura no contexto de sala de aula, persistindo em uma perspectiva de que conhecer a língua significa conhecer a gramática da língua e insistindo em um ensino focado no código linguístico e no produto, caracterizando, equivocadamente, “um ensino [...] orientado para a transmissão de conceitos”. (BRÄKLIN, 2014, p. 219).

Problema idêntico é o ensino de nomenclaturas que, além de também ser inócuo, ainda é confundido com o ensino da sintaxe. Antunes se reporta assim em relação ao problema:

[...] diz respeito à confusão entre *regra gramatical e nomenclatura gramatical*. Quando alguém está explorando as terminologias e nomenclaturas das diferentes classes de palavras, é comum ficar a impressão de que se está estudando gramática. Isto é, em geral, a passagem pelo terreno das nomenclaturas tranquiliza a maioria – de pais, professores e alunos –, pois dá a ideia de que se está ensinando gramática, ‘garantia futura de um bom desempenho comunicativo’ e, sem dúvida, ‘porta aberta para o sucesso profissional posterior.’ (ANTUNES, 2007, p. 69, grifo do autor).

Cabe uma reflexão mais acurada a respeito dos motivos da preocupação tão precoce e exacerbada no que se refere ao ensino de conceitos abstratos como “objeto”, “objeto direto”, “objeto indireto”, “transitivo”, “intransitivo”, “bitransitivo” etc. (só para ilustrar), quase que sempre apresentados de forma descontextualizada e sem noção de uso ou de fazer sentido, tornando-se um ensino improdutivo e reducionista de nomenclaturas e regras gramaticais, haja vista o descompasso existente entre conceitos tão abstratos e a imaturidade biológica daqueles a quem esse ensino é direcionado. Considerando um ensino transcorrido nessas condições, Vygotsky (2010, p. 247) alerta:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não seguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. [...] no fundo esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

O ensino meramente de conceitos leva muitos aprendizes ao insucesso escolar e a acreditarem ser incapazes de alcançar o que a escola lhes propõe, reforçando duas ideias equivocadas: a primeira, a de que “o aluno não sabe falar português”, e a segunda, a de que “a língua portuguesa é de difícil aprendizagem”. Isto traz, como consequência, o desinteresse pelo estudo da língua, provocado por um ensino demasiadamente centrado na nomenclatura, na metalinguagem, e em conceitos universais, e não nos usos e nos efeitos de sentido que a língua através dos diversos recursos que disponibiliza pode proporcionar. Isso significa dizer que o professor, o LD e a escola transferem para o aluno (de forma silenciosa e subliminar) a responsabilidade pelo insucesso.

Não é pouco o número de linguistas brasileiros que combatem esse ensino equivocado de línguas instalado nas escolas. Uma prática tradicional que insiste na crença de que ensinar português é:

[...] inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, *ensinar português* é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem *erros*, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente *não são português*. (BAGNO, 2001, p. 9, grifo do autor).

Apesar da implícita necessidade de um conhecimento mínimo de palavras para que um indivíduo possa se fazer entender numa determinada língua, o léxico, condição indispensável para as comunicações oral e escrita, tem sofrido um ensino estigmatizado (LEFFA, 2000; ANTUNES, 2012). Segundo os autores, as abordagens de ensino de vocabulário são descontextualizadas e baseadas em rol de palavras, limitando-se a acessar lista de sinônimos, antônimos, coletivos etc.

Os estudos acerca de vocabulário preocupam-se com os efeitos de sentido existentes entre as palavras. Segundo esses estudos, as palavras não andam sozinhas, mas andam sempre em companhia de outras. A solidão não é uma das características que revestem as palavras. A coesão e a coerência necessárias para a compreensão do texto, tanto oral quanto escrito, dependem irremediavelmente da boa relação e da boa combinação estabelecidas entre as palavras. As palavras, portanto, “andam de mãos dadas”, não podem ser estudadas de forma isolada (LEFFA, 2000; ANTUNES, 2012, TEODORO, 2018; LEWIS 1998, 1999, 2000; JACKENDOFF, 2013).

As pessoas são sujeitos de sua própria história e esse sujeito e essa história se manifestam inexoravelmente através das palavras, portanto, os sujeitos são constituídos de palavras e não de gramática. Elas usam palavras em harmonia com outras palavras para se comunicar. Além disso, assim como mudam os sujeitos, muda também a história e isso reflete e é refletido diretamente através do léxico da língua, numa relação dialética e dialógica. As pessoas mudam, a história muda, o léxico muda (não necessariamente nessa ordem). As pessoas mudam, a história muda, a gramática raramente sofre alteração. A gramática impõe fronteiras, enquanto o léxico é um território fértil, aberto a criações. As palavras entram e saem da língua, envelhecem e se renovam. Como a fênix mitológica, nascem e morrem, em um movimento de fluxo contínuo diante do qual nenhuma delas está protegida. Conseqüentemente, conhecer um acervo lexical diversificado e, sistematicamente atualizá-lo, é fundamental para a constituição histórica de qualquer indivíduo que, para obter sucesso nessa cruzada, precisa estabelecer um diálogo aberto e permanente com o léxico.

Para Leffa (2000, p. 13), ainda, “[...] conhecer uma língua significa fundamentalmente conhecer o seu léxico”, enquanto que Antunes (2012, p. 14) afirma: “Parece-me de extrema urgência entender que, para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras tão bem ou melhor do que o território da gramática.”

Ainda consoante Antunes (2012, p. 13):

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou, melhor dizendo, um lugar de quase monopólio... o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades do ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua.

Na mesma linha de alerta acerca da hegemonia dos estudos da gramática sobre os estudos do léxico, Teodoro (2018, p. 109) alerta:

O léxico e a gramática são igualmente importantes para a língua, entretanto, na sala de aula, a gramática tem ganhado muito mais espaço que o léxico. Essa predileção pela gramática está diretamente ligada à concepção que muitos professores têm a respeito do que é uma língua, dos seus fins e do papel que a gramática e o léxico desempenham na vida dos indivíduos e da sociedade.

Em resumo, os autores citados direcionam suas energias a duas questões básicas: 1) combater o tradicional ensino dicotômico (léxico x gramática) enquanto entidades antagônicas; e b) enfatizar o estudo integrado (léxico + gramática). A batalha travada por esses autores, no que concerne ao conhecimento do léxico, sugere a superação dos limites impostos pelo mero conhecimento do código linguístico, baseado no ensino behaviorista.

Considerando a linguagem um fato social e cultural, Ferraz (2006, p. 219) amplia o conceito de léxico quando afirma que:

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

Na nossa perspectiva, de mero coadjuvante nos planos de aula dos professores e nos conteúdos contemplados pelo LD, o estudo do léxico precisa migrar para um patamar de protagonismo na língua, tanto no nível sincrônico quanto no diacrônico, considerando que “estudar o léxico também é estudar a cultura, os hábitos e a cultura de um povo” (SOUZA, 2013, p. 45).

Finalmente, fica aqui a reflexão: Como a coleção “Português: Linguagens” propõe o ensino do léxico? O léxico apresentado na coleção sugere um ensino integrado léxico-gramatical ou ainda insiste na dicotomia léxico x gramática? Existe algum indicativo de como é feita a escolha do léxico a ser trabalhado na coleção analisada? Os exercícios que tratam do léxico possibilitam uma aprendizagem efetiva? O sentido das palavras é priorizado em relação ao significado? A língua portuguesa é vista como porções lexicais? Essas e outras discussões

encontrarão respostas ao analisarmos os exercícios de léxico na “Coleção Português: Linguagens”, no capítulo 7, desta tese.

5.1.1 Léxico X vocabulário

Não é raro encontrarmos as acepções para léxico e vocabulário circulando indistintamente em diferentes contextos como se fossem sinônimos perfeitos. Alguns estudiosos, no entanto, traçam características marcantes para diferenciar os seus significados.

Alguns dos exemplos mais claros e simples encontrados na literatura para classificar os dois termos podem ser encontrados em Vilela (1994 apud LEFFA, 2000, p. 20), que se distancia dessa possibilidade de sinonímia ao considerar que “entende-se por léxico a totalidade das palavras de uma língua ou com o saber interiorizado por parte dos falantes de uma comunidade linguística”. Em contrapartida, “o vocabulário é, por sua vez, uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento” (BARBOSA, 2000 apud LEFFA, 2000, p. 20).

De acordo com Vilela e Barbosa, acima mencionados, o léxico se caracterizaria pelo universo de todas as palavras que integram uma determinada língua e, pela impossibilidade de qualquer indivíduo conhecer todo esse conjunto de informações, ele dominará apenas parte desse léxico conhecido como vocabulário. Nessas circunstâncias, o vocabulário varia de indivíduo para indivíduo, enquanto que o léxico é o conjunto ideal de palavras disponíveis para todo e qualquer usuário dessa mesma língua. A partir desse conjunto ideal, cada falante vai acessar seu vocabulário particular, susceptível, portanto, a diferenças marcantes de um em relação a outro falante. Silva (2009, p. 56-57) apresenta as seguintes diferenças:

Léxico pode ser definido como o acervo de palavras de um determinado idioma. Em outras palavras, é todo o conjunto de palavras que as pessoas de uma determinada língua têm à sua disposição para expressar-se, oralmente ou por escrito. Podemos dizer que uma característica básica do léxico é sua mutabilidade, já que ele está em constante movimento, isto é, há palavras que se tornam arcaicas, outras são incorporadas, outras mudam seu sentido, e tudo isso ocorre de forma gradual e quase imperceptível. O sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo, ou seja, o léxico pode ser considerado como o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística através de sua história, um acervo que é transmitido de uma geração para a geração seguinte. No que se refere ao vocabulário, podemos defini-lo como a seleção de palavras que o usuário faz do léxico da língua para se comunicar oralmente ou por escrito. Dito de outra maneira, o usuário da língua utiliza o léxico, esse inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma, para a formação do seu vocabulário, para sua própria expressão no momento da fala e para a efetivação do processo comunicativo. Assim, o vocabulário de um indivíduo caracteriza-se pela seleção e pelos empregos pessoais que ele faz do léxico. Quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu intento expressivo.

Entrando nessa discussão e ampliando um pouco mais os conceitos acerca de léxico e vocabulário, podemos afirmar que “*léxico* é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; *vocabulário* é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades” (BIDERMAN, 1996, p. 32, grifo do autor). Biderman é, reconhecidamente, uma das lexicólogas brasileiras que mais se preocupou com as questões do léxico da língua portuguesa. Nessa discussão, a autora questiona: “De que unidades se compõe o léxico? Convém insistir nessa questão, já que se constata que alguns linguistas parecem entender diversamente a questão. Para nós o léxico é constituído por todos os elementos lexicais da língua” (BIDERMAN, 1996, p. 33).

Outro aspecto inerente ao léxico e que não pode deixar de ser aqui colocado é o seu caráter de se constituir como um conjunto aberto e, conseqüentemente, encontrar-se sempre susceptível a ser expandido, pois, no “processo de aquisição da linguagem, o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante toda a vida do indivíduo” (BIDERMAN, 2001, p. 180).

No princípio, as crianças adquirem a fala usando primeiramente palavras e não sintaxe. Seu vocabulário é extremamente diminuto porque falta a essas crianças interação em contextos sociais diversos, pois sua convivência é reduzida ao ambiente familiar.

Baseados em pesquisas que dizem respeito à língua inglesa, mas de aplicação análoga à língua portuguesa, Goulden, Nation e Read (1990), Biemiller e Slonim (2001 apud ILARI; LIMA, 2011, p. 12-14) concluem:

Entre dezoito e vinte meses, a maioria das crianças apresenta um vocabulário de cerca de cinquenta palavras, mas depois desse período costuma acontecer uma “explosão” de vocabulário, com um aprendizado que pode chegar a oitenta palavras novas por semana. Aos 5 anos de idade (por volta do início da alfabetização), as crianças apresentam em média vocabulários de cinco mil palavras com um aprendizado de mil palavras por ano daí por diante [...].

O vocabulário aprendido vai integrar o léxico comum dessas crianças, adquirido de forma natural em cenário real de uso, enquanto que o desenvolvimento permanente desse léxico, em suas versões qualitativa e quantitativa, além de continuar atrelado à participação do indivíduo em distintas interações sociais, aos diferentes papéis por ele desempenhados na sociedade, também dependerá, incontestavelmente, da atuação da escola, cuja tarefa: “está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos

comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

Conforme foi possível constatar nesta seção, portanto, o léxico e o vocabulário não devem ser considerados como sinônimos tendo em vista o léxico se referir ao total de palavras de uma língua, enquanto o vocabulário estar atrelado a partes menores específicas desse léxico, conceito ao qual se alinha o autor deste trabalho.

5.1.2 *Léxico X gramática*

No âmbito do ensino de línguas, diversas propostas já foram vivenciadas. Porém, durante muito tempo, a preferência recaiu sobre o modelo de ensino estruturalista.

A corrente estruturalista que via a língua enquanto código que se explicava em si mesma, colocava a gramática no centro dos estudos linguísticos de tal forma a imaginar a língua ser constituída apenas desse elemento unívoco. Língua e gramática se confundiam como duas faces da mesma moeda, a ponto de aprender língua remeter de forma incontinenti a aprender gramática e vice-versa. Dessa forma, o ensino de gramática era reconhecido como o ensino de português (SOARES, 2002).

No dizer de Silva (2009, p. 20):

No que se refere ao fator pedagógico, assinala-se a concepção que se tinha de língua, vista como código, bastando ao aluno classificar as palavras e as frases, por meio de análise sintática. Essa concepção privilegiava um sistema de regras que, quando aprendidas, acreditava-se que habilitasse o aluno como leitor e produtor proficiente de textos.

Porém, segundo Antunes (2007, p. 39, grifo do autor), língua e gramática não são a mesma coisa:

A CONCEPÇÃO de que *língua e gramática são uma coisa só deriva* do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. Uma esgota totalmente a outra. Uma preenche inteiramente a outra. Nenhuma é mais que a outra.

Martelotta procura diferenciar dois sentidos para o vocábulo “gramática”:

Por um lado, esse vocábulo pode ser usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista. Nesse sentido, gramática diz respeito ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. Por outro lado, o termo é usado para designar os estudos que buscam descrever a natureza desses elementos e suas restrições de combinação. Nesse segundo sentido, “gramática” se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua. (MARTELOTTA, 2011a, p. 44).

Para discorrer sobre algumas concepções de gramática existentes ao longo da história do ensino de línguas, desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, reportamo-nos a Martelotta (2011a), conforme quadros 8 a 11.

Quadro 8 – Gramática Tradicional, Histórico-Comparativa, Neogramáticos, Relativismo Linguístico

TIPOS DE GRAMÁTICA – Martelotta		
Gramática	Proponente	Princípios / Concepções / Características
Tradicional	Aristóteles	Tem origem na Antiguidade Clássica (Grécia). Apoiar-se em estudos de base filosófica. É também chamada de normativa ou escolar. Relaciona a linguagem à lógica matemática, valoriza o produto, a especulação, a análise sintática e os universais linguísticos. A linguagem seria uma mera representação de um mundo já pronto, um instrumento para nomear ideias preexistentes.
	Prisciano Varrão	Adotada pelos romanos, é aplicada à língua latina e valorizou a norma. Difundida pela Igreja, tornou-se língua de erudição e universal de cultura, entre as novas línguas vernáculas.
Histórico-Comparativa	Augusto Comte Charles Darwin	Primeira metade do Séc. XIX. Observação de semelhanças entre o sânscrito (antiga língua da Índia) e o grego, o latim e boa parte das línguas europeias. Movimento iniciado na Alemanha. Procurou comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de encontrar a língua primeira, ou seja, aquela que deu origem a todas as outras. Nascimento da linguística enquanto ciência. Ênfase no positivismo, na experimentação (Comte) e na teoria da evolução (Darwin).
	Franz Bopp	Fundador da gramática comparativa indo-europeia.
	Jacob Grimm	Lei de Grimm: conhecida por interpretar as correspondências fonéticas como resultado de transformações históricas.
	August Schleicher	No livro <i>A Teoria Darwiniana e a Linguística</i> , aplica à linguística as ideias de Darwin acerca da origem das espécies e a hipótese da seleção natural. A hipótese era de que as línguas (assim como as plantas e os animais) nascem, crescem, envelhecem e morrem. Isso explicaria o fato, por exemplo, do desaparecimento do latim e do surgimento de línguas como o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno.
Neogramáticos Histórico-Comparatista (2ª. Geração)		Domina a cena na segunda metade do século XIX. Recusa a visão darwiniana aplicada à gramática. Segundo os neogramáticos, a língua é mutável, renovando-se constantemente, não se degenerando. Análise histórica das línguas, não filosófica.
Relativismo Linguístico	Herder e Humboldt	Análise dos elementos isolados da língua, sem observar o funcionamento desses elementos dentro dos sistemas linguísticos de que faziam parte: uma abordagem que ficou conhecida como <i>atomista</i> . Cada língua tem a sua própria história, não apresentando propriedades universais, com exceção de alguns aspectos muito gerais, como o fato de ser articulada, arbitrária e apresentar variabilidade e possibilidade de mudança.

--	--	--

Fonte: O autor (2020).³¹

Quadro 9 – Gramática Estrutural

TIPOS DE GRAMÁTICA – Martelotta		
Gramática	Proponente	Princípios / Concepções / Características
Estrutural	Ferdinand de Saussure	<p>Primeira metade do século XX. Baseada nas ideias de Saussure, quando da publicação póstuma do <i>Curso de Linguística Geral</i>. Descrição da estrutura gramatical das línguas vistas como sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema. Criação dos conceitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>langue</i> (sistema linguístico de base social, utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma determinada comunidade. Fenômeno coletivo, sendo compartilhado e produzido socialmente. Isso significa que a língua <i>é exterior ao indivíduo</i>, sendo interiorizada coercitivamente por ele. Impossibilidade de analisar os elementos linguísticos isolados do sistema que eles compõem, ressaltando assim a primazia do todo sobre suas partes); 2. <i>parole</i> (realização individual do sistema. Em outras palavras, os falantes, ao se comunicarem, adaptam as restrições presentes no sistema de sua língua, não apenas aos diferentes contextos de comunicação, mas as suas preferências pessoais. Não foi interesse da proposta de Saussure). <p>. Limitações: métodos de base empirista. Descrevem bem as línguas. Dificuldade em explicar a existência de universais linguísticos. Ao excluir a <i>parole</i>, exclui o sujeito e sua criatividade para adaptar sua fala a diferentes contextos, retirando do âmbito dos estudos linguísticos fenômenos sociointerativos.</p>
	Leonard Bloomfield	Principal representante nos Estados Unidos.

Fonte: O autor (2020).³²

Quadro 10 – Gramática Gerativa

TIPOS DE GRAMÁTICA – Martelotta		
Gramática	Proponente	Princípios / Concepções / Características
Gerativa	Noam Chomsky	<p>Publicação do livro <i>Estruturas Sintáticas</i> (1957). Crítica ao behaviorismo tratado na obra <i>Verbal Behavior</i>, de Skinner (1957), obra profundamente marcada pela postura mecanicista do empirismo. A natureza da linguagem é relacionada à estrutura biológica humana, e a teoria linguística passa a ter o objetivo de explicar o funcionamento de um órgão mental particular responsável pelo funcionamento da linguagem humana. A gramática gerativa analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um reflexo de modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística. Nessa nova perspectiva, a linguagem passa a ser vista</p>

³¹ Elaborado pelo autor, baseado em Martelotta (2011a).

³² Elaborado pelo autor, baseado em Martelotta (2011a).

	<p>como reflexo de um conjunto de princípios inatos – e, portanto, universais – referente à estrutura gramatical das línguas.</p> <p>Concepção de gramática caracterizada em dois princípios básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>inatismo</i>, segundo o qual existe uma estrutura inata, constituída de um conjunto de princípios gerais que impõe limites na variação entre as línguas e que se manifestam como dados universais, ou seja, presentes em todas as línguas do mundo. Esse conjunto de princípios é chamado pelos gerativistas de <i>gramática universal</i> (GU); 2. <i>modularidade da mente</i>, que prevê que nossa mente é modular, ou seja, constituída de módulos ou partes, caracterizados como sistemas cognitivos diferentes entre si, que trabalham separadamente. Em outras palavras, cada um desses módulos da mente responde pela estrutura e desenvolvimento de uma atividade cognitiva. Esse raciocínio se estende para os diferentes níveis, ou componentes, da gramática, que devem ser analisados como módulos autônomos, independentes entre si. Ou seja, o funcionamento do módulo referente à sintaxe, independe das operações relacionadas à fonologia, por exemplo. <p>Propõe uma distinção entre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Competência</i> (aquilo que as pessoas sabem): capacidade – em parte inata e, em parte, adquirida – que o falante possui de formular e compreender frases de uma língua. 2. <i>Desempenho</i> (aquilo que as pessoas efetivamente fazem): utilização concreta dessa capacidade. <p>Assume uma posição semelhante à de Saussure ao sustentar que o objeto de estudo da linguística deve ser a competência, e não o desempenho. Isso significa que mais uma vez o sujeito, como usuário real da língua, e suas habilidades sociolinguísticas, ficam de fora dos estudos linguísticos. Chomsky propõe, portanto, uma noção idealizada de competência, característica de um falante/ouvinte igualmente idealizado, que utilizaria de modo regular seu conhecimento linguístico, independentemente das diferentes situações reais de comunicação.</p>
--	---

Fonte: O autor (2020).³³

³³ Elaborado pelo autor, baseado em Martelotta (2011a).

Quadro 11 – Gramática Cognitivo-Funcional

TIPOS DE GRAMÁTICA – Martelotta		
Gramática	Proponente	Princípios / Concepções / Características
Cognitivo Funcional		<p>Conjunto de propostas teórico-metodológicas que caracterizam algumas escolas de natureza relativamente distintas. Alarga o escopo dos estudos linguísticos para além dos fenômenos estruturais. Analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.</p> <p>Segundo essa concepção de gramática, não se pode analisar a competência como algo distinto do desempenho ou, nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso. Quando falamos, valemos de uma gramática, ou seja, de um conjunto de procedimentos necessários para, através da utilização de elementos linguísticos, produzirmos significados em situações reais de comunicação. Mas ao adaptarmos esses procedimentos aos diferentes contextos de comunicação, podemos remodelar essa gramática, que, na prática, seria o resultado de um conjunto de princípios dinâmicos que se associam a rotinas cognitivas e interativas moldadas, mantidas e modificadas pelo uso.</p> <p>Relação de simbiose entre discurso e gramática: o discurso precisa dos padrões da gramática para se processar, mas a gramática se alimenta do discurso, renovando-se para se adaptar às novas situações de interação.</p>

Fonte: O autor (2020).³⁴

Na visão de língua imposta pelo estruturalismo, o léxico (quando recebia algum tratamento específico, já que a gramática monopolizava as atenções dos alunos, professores e material didático no contexto de ensino) era trabalhado de forma descontextualizada, tendo foco no estudo de significado de palavras isoladas, bem como através de uma metodologia que colocava o léxico e a gramática em situação dicotômica, assimétrica e hierárquica.

Porém, numa concepção mais contemporânea, como vimos afirmando ao longo desta tese, toda língua é formada por uma estrutura gramatical e por um léxico e não apenas de gramática como pregava a filosofia estruturalista, há tempo superada. O reconhecimento desse duplo constituinte das línguas naturais já representa um avanço no âmbito da linguística.

Conforme afirma Antunes (2012, p. 112, grifo do autor),

[...] os sentidos e as intenções expressos em qualquer texto resultam não apenas do conjunto das unidades lexicais que escolhermos (a rigor, substantivos, adjetivos, verbos), mas também das relações que, pela presença das unidades da gramática, são estabelecidas entre aquelas unidades. Quer dizer, do ponto de vista linguístico,

³⁴ Elaborado pelo autor, baseado em Martelotta (2011a).

o global entendível a partir dos elementos linguísticos de um texto é fruto da vinculação entre léxico e gramática.

Diante do exposto, um aspecto bem atual que pregam os linguistas e com o qual nos alinhamos nesta pesquisa é a defesa de um ensino de língua que evita a dicotomia léxico x gramática, propondo um trabalho que favoreça o conjunto léxico + gramática, pois, “em um texto, a construção dos sentidos pretendidos se deve à conjunção das duas classes de unidades: as do léxico e as da gramática” (ANTUNES, 2012, p. 33).

No âmbito da nossa proposta, a necessidade de se conhecer a sintaxe da língua, contrariamente ao modelo tradicional de ensino, será impulsionada em consequência do ensino do léxico e não o inverso, pois “muitos erros de gramática são causados por deficiências lexicais [e] a melhor resposta para a maioria desses erros [...] é priorizar mais exercícios lexicais ao invés da correção gramatical” (LEWIS, 2000, p. 17, tradução nossa)³⁵, pois “toda palavra tem sua própria gramática – um padrão léxico-gramatical no qual ocorre” (LEWIS, 1993, p. 142, tradução nossa)³⁶.

Nessa perspectiva, como veremos na seção 5.4 (Abordagem Lexical), a língua assume uma característica lexicalizada, em que se prioriza o estudo do léxico em conjunção com a gramática, respeitando seus aspectos indecomponíveis. Ademais, veremos que a compreensão de *chunks* (frases fixas e cristalizadas, as porções lexicais) deve ser entendida considerando os seus contextos de uso, sem que ocorra qualquer tipo de análise de suas partes individuais.

5.1.3 Competência lexical

Há muito tempo os professores e alunos reconhecem a importância de conhecer um amplo vocabulário do PB. Essa consciência, no entanto, parece continuar longe de ser colocada em prática (ANTUNES, 2005; 2007; 2012).

Além de Antunes (2005; 2012), muitos outros linguistas já consideram a relevância de dominar o léxico da língua, principalmente a partir do advento da linguística textual que passou a ser um dos principais eixos do ensino de LP, desde o final do século XX para o início do século XXI, elevando aquele conhecimento linguístico a uma esfera de atuação no âmbito da coesão e coerência necessárias para qualquer tipo de texto.

³⁵ Many grammatical errors are caused by lexical deficiencies, and that the best response to many of these errors is to do more lexical work in place of grammatical correction.

³⁶ Every word has its own grammar – the set of patterns in which it occurs.

Ainda assim, mesmo reconhecendo um novo *status* assumido pelo léxico no campo da linguística textual, concordamos com Costa (2002, p. 114, grifo nosso), quando a autora defende que:

Com os estudos da Linguística Textual e as discussões trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o estudo do léxico sofreu alguma modificação, como a contextualização do ensino das unidades lexicais em textos. *Contudo, essa mudança ainda está aquém de garantir um ensino que de fato desenvolva a competência lexical dos alunos.*

Diante do exposto, e acreditando que a proposta da linguística textual por si só não favorece a competência lexical dos alunos, a intenção desta pesquisa vai além do que se tem efetivamente realizado até o momento em relação ao ensino do léxico de LP, apontando para um caminho considerado como imprescindível, que é o caminho para verdadeiramente atingir esse conhecimento. Conforme Lescano (2002, apud COSTA, 2015, p. 112), pode-se definir competência lexical como:

o conhecimento da estrutura e do funcionamento do sistema léxico da língua em função da qual este sistema, sujeito às considerações pragmáticas pertinentes, pode ser usado eficazmente pelos falantes em contextos discursivos diversos. Para a autora, compreender e utilizar o léxico de uma língua é uma competência que não pode ser separada do compreender e utilizar os modelos mentais e culturais dessa mesma língua, uma vez que toda a cultura é uma trama simbólica formada por redes interconectadas de modelos culturais e a competência lexical é a formação mais duradoura e evidente desses modelos.

A competência lexical vai influenciar diretamente o indivíduo a “usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

Ainda na tentativa de esclarecer do que se trata a competência lexical, concordamos com a defesa de que se trata da:

capacidade pela qual o homem desenvolve habilidades que lhe facultam definir, parafrasear, condensar e expandir pelas formas vocabulares de designação ou pela estrutura formal da predicação, conhecimentos de mundo que o homem constrói e reconstrói, classifica e reclassifica, em suas interações com outrem (Turazza, 2007, p.75).

Resumindo, e observada de maneira mais panorâmica, abrangente e completa, a competência lexical resulta da interação entre o falante e o ouvinte. No entanto, para que essa interação resulte em compreensão, não basta tão somente o contexto de interação. O

conhecimento lexical é também fundamental. Existe uma simbiose entre a interação e a seleção lexical, uma retroalimenta a outra. Caso haja algum vazio no conhecimento lexical de algum dos participantes, comprometerá a compreensão. O ouvinte participa ativamente da construção do sentido, pois:

[...] não é uma tarefa unilateral do falante na procura da melhor formulação para transmitir a sua informação ao ouvinte. Ela consiste, isso sim, no trabalho do falante, determinado pelo ouvinte, em construir o sentido dos enunciados. E os sentidos são construídos em função de um fazer interpretativo do ouvinte. Também, do lado desse, não se verifica uma atuação isolada por meio da qual lhe caberia “desempacotar” um conteúdo remetido pelo falante. A interpretação é construída pelo ouvinte na esteira das “instruções” – da proposta de compreensão – fornecidas pelo falante. O que implica dizer que, assim como o fazer atribuidor de sentidos é determinado pelo ouvinte, o fazer interpretativo é orientado pelo falante. E o processo da seleção lexical, particularmente na construção do texto falado, se explica e se entende neste fazer convergente de produzir sentidos e construir a compreensão. (HILGERT, 2003, p. 77-78).

A competência lexical está diretamente relacionada ao conhecimento da maior gama possível de palavras de uma língua e de como empregar coerentemente essas palavras em distintos contextos. No entanto, para não se debruçar sobre o léxico da língua de forma meramente intuitiva, sem uma orientação teórica, recomenda a lexicologia que o aluno compreenda o que significa conhecer uma palavra, assunto tratado na próxima seção.

5.1.4 Conhecer uma Palavra

Biderman (2001) busca relativizar o conceito de palavra. Segundo a autora, esse conceito não é fechado nem aplicável a qualquer língua indiscriminadamente, basta ver a percepção do que seja uma palavra variar de uma para outra cultura. Considerando algumas ideias lançadas por Sapir-Whorf e sua hipótese do relativismo linguístico, Biderman (2001, p. 114) afirma: “Se cada língua recorta a realidade diferentemente e molda essa realidade em categorias linguísticas e mentais que lhe são exclusivas, então o conceito de palavra não pode ter um valor absoluto.”

A linguista não está negando a possibilidade de conceituar o termo palavra, porém, alerta que “o linguista nunca deve superpor a estrutura léxico-semântica da sua língua aos dados de uma outra língua” (BIDERMAN, 2001, p. 115), pois “estamos apenas afirmando que, de um ponto de vista universal, não podemos definir e delimitar a palavra” (BIDERMAN, 2001, p. 123). Devemos reconhecer que esse aspecto levantado por Biderman, incrementa ainda mais a dificuldade que existe para se definir o conceito de palavra no contexto das ciências da linguagem.

Se no âmbito da sintaxe é possível explicar as orações, na semântica lexical temos que perguntar primeiramente “o que é léxico”, “o que é palavra”, o que significa “conhecer uma palavra” (BIDERMAN, 2001).

Eis aí alguns dos questionamentos que levam muitos linguistas a hierarquizarem as pesquisas linguísticas, colocando os estudos sobre o léxico em segundo plano, em relação a outras investigações, considerando-se o desafio que é responder a esses questionamentos. Afinal, “os linguistas não sabem definir a palavra, tampouco delimitá-la” (BIDERMAN, 2001, p. 100). “Foge-se do termo *palavra* quando se quer discutir a palavra – devido a sua falta de rigor científico” (LEFFA, 2000, p. 19, grifo do autor).

A “palavra” (termo de complexa definição, conceituação e categorização) termina por afastar a maioria dos pesquisadores que se debruçam sobre os estudos voltados para a Lexicologia e, na busca de aplicar os universais linguísticos, esses estudiosos escolhem outros objetos de estudo que melhor se acomodem aos rigores científicos (BIDERMAN, 2001; ANTUNES, 2012; TEODORO, 2018).

Basílio (2011, p. 15, grifo nosso) registrando a dificuldade de o linguista definir uma palavra, afirma:

[...] pensamos sobretudo na palavra como uma unidade lexical. Ora, a unidade da palavra como elemento lexical também não se coaduna com a noção gramatical de palavra. É importante, pois, que possamos viver com a diversidade e com a complexidade. *É o preço que pagamos por um sistema de comunicação mais flexível; as estruturas rígidas são sempre mais fáceis de descrever, mas muito mais limitadas em sua utilização.*

Alguns autores, porém, mesmo diante da dificuldade até aqui discutida, aventuram-se na tentativa de desvendá-la. É o caso da própria Basílio (2011, p. 11), ao afirmar que “graficamente podemos definir palavra como a sequência de caracteres que aparece entre espaços e/ou pontuação e que corresponde a uma sequência de sons que formam uma palavra na língua”.

Para Ellis (1997), conhecer uma palavra significa: a) saber identificar o lugar por ela ocupado na estrutura lexical (seus padrões léxico-gramaticais); b) articular de forma exitosa sua relação com as outras palavras (a questão das associações estabelecidas entre as palavras); c) suas propriedades semânticas, sintáticas e referenciais.

Nagy, Anderson, Schommer, Scott e Stallman (1989, apud SILVA; WITTER, 2010, p. 42, grifo do autor) afirmam que:

o conhecimento de uma palavra é complexo e podem ser identificados cinco aspectos: 1. **incrementalidade**, ou seja, conhecer uma palavra não é questão de tudo ou nada, tem progressão contínua e atualizada de domínio; 2. **multidimensionalidade** o qual estabelece que o conhecimento da palavra tem nuances qualitativas que se evidenciam no uso; 3. **polissemia** muitas palavras apresentam múltiplos significados e quanto mais comum for, mais significados terá associados; 4. **inter-relacionamento** as palavras podem estabelecer e surgir de derivações e associações com outras palavras ou contextos e 5. **heterogeneidade** o significado de uma palavra pode mudar de acordo com sua função e posição na estrutura frasal.

Por outro lado, Binon e Verlinde (2000) elegem cinco níveis de conhecimento da palavra, sendo eles: a) formal (a capacidade de identificar, de forma visual ou auditiva, a palavra, acrescida da capacidade de pronunciá-la e escrevê-la corretamente, respeitando a língua padrão); b) morfológico (habilidades para identificar a maior parte dos seus possíveis afixos etc.); c) sintático (elaborar construções permitidas pela sintaxe, respeitando as possíveis restrições impostas pela língua); d) semântico (espírito de abertura para a compreensão de significados denotativos e sentidos conotativos, pragmáticos etc.); e e) competência combinatória (realizar, de forma exitosa, as colocações, as coocorrências, as associações possíveis permitidas pela língua-alvo).

Apesar da dificuldade assumida pelos linguistas para delimitar e definir o que pode ser caracterizado como uma palavra, podemos arriscar, a partir de leituras realizadas (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA 2000, BIDERMAN 2001, ANTUNES, 2012), alguns fatores que podem expressar e ampliar as possibilidades de compreensão do que vem a ser uma palavra; trata-se de (uma):

1. Sequência fonológica com começo, meio e fim.
2. Sequência fonológica passível de mudança de significado.
3. Sequência de letras internamente estável que formam uma palavra.
4. Sequência posicionalmente móvel (permutável com outras palavras na mesma sentença).
5. Entidade que emite um significado compreensível.
6. Itens intercalados entre si por um espaço vazio.
7. Pausas realizadas pelos falantes, normalmente nos limites dos termos e não no seu interior.
8. Sequência de letras que se reúnem para formar um vocábulo.
9. Sequência de termos que se reúnem para emitir um significado a partir do seu conjunto.

10. Sequência de vocábulos que se reúnem para formar uma frase, uma oração, um texto.

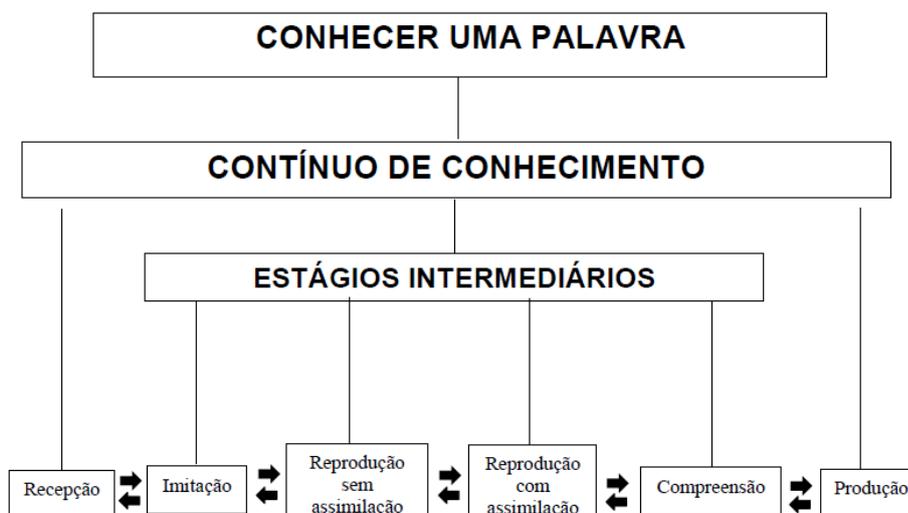
Henriksen (1999 apud LEFFA 2000, p. 31) considera três dimensões do desenvolvimento lexical, a saber: a) do conhecimento parcial das palavras ao conhecimento preciso; b) do conhecimento superficial ao conhecimento profundo; c) do conhecimento receptivo ao conhecimento produtivo.

Adaptando as dimensões de desenvolvimento acima, propostas por Henriksen, Leffa (2000, p. 31-32) cogita três possibilidades de desenvolvimento do léxico, sendo elas: a) quantidade (competência lexical baseada no número de palavras conhecidas pelo falante); b) profundidade (transição entre um conhecimento superficial e um conhecimento diversificado da palavra); e c) produtividade (atenção ao conhecimento receptivo e ao conhecimento produtivo do léxico, considerando-se o primeiro mais amplo do que o segundo). Essas dimensões propostas por Leffa inter-relacionam-se entre si, num movimento dinâmico de fluxo contínuo.

Gomes (2011, p. 147), considerando a apreensão do léxico como um contínuo de conhecimento, elenca os seguintes passos: a) encontrar uma palavra (em fontes textuais diversificadas); b) entender o significado da palavra (diversificar a quantidade de acepções possíveis para a mesma palavra, respeitando eventos pragmáticos e espontâneos de enunciação real; c) aprender a usar a palavra (alternativa de uso de jogos educativos que vislumbrem a combinação entre a palavra e seus diversos sentidos) e d) usar a palavra (observar o estágio concreto de uso da palavra, priorizando os aspectos mais qualitativos do que quantitativos).

Silva (2004, p. 27), a partir das leituras dos autores aqui citados, procurou ilustrar, através de uma figura, o que significa conhecer uma palavra. Essa figura, acrescida de modificações e de uma releitura, é retomada neste trabalho. Apesar de a pesquisa original ter sido voltada para o léxico da língua inglesa, é válida a analogia com a perspectiva do que significa conhecer uma palavra da LP, nesta investigação.

Figura 4 - Contínuo de conhecimento da palavra



Fonte: O autor (2020).

Observando a figura, pode-se concluir que a recepção e a imitação são os estágios iniciais para a construção do conhecimento de uma palavra. É através dos estágios de recepção e imitação (uma mera repetição do que se escuta e/ou se lê) que a palavra, ou seja, seu significado, a princípio, totalmente desconhecido, começa a tomar forma, ou melhor dizendo, começa a fazer sentido.

Segundo Clark (1975), Fraser (1963), Lovell e Dixon (1967), citados por Melka (1997), conhecer uma palavra é um processo contínuo de conhecimento e de reciprocidade, que vai desde a recepção primeira, isto é, o contato primeiro com uma determinada palavra, até uma plena e efetiva produção, a fim de que se possa apropriar de uma palavra com mais confiança.

Belyayev, citado por Melka (1997), sugere o estágio intermediário da reprodução. Além disso, acrescenta que reprodução sem assimilação se assemelha a uma mera imitação e defende que reprodução com assimilação se aproxima do estágio da compreensão que vai gerar as condições para se chegar à produção. Segundo o autor, a compreensão e a reprodução com assimilação precedem a produção, não existindo esta sem compreensão e sem reprodução, sendo a produção o mais completo, complexo e criativo estágio de conhecimento de uma palavra.

Clark (1975), Fraser (1963) Lovell e Dixon (1967), também citados por Melka (1997), alinham-se à ideia de que a imitação não depende da compreensão e sustentam que o grau de complexidade da compreensão é maior do que o grau de complexidade da imitação. Afirmam

ainda os autores que o nível da compreensão exige um menor grau de informação do que se faz necessário para se alcançar a produção da palavra.

Os diversos encontros, em momentos e em contextos diferentes e significativos, promovidos entre o indivíduo e a palavra (LEFFA, 2000) levam esse indivíduo a avançar para o estágio da reprodução com assimilação, sendo este estágio antecedido pelo da compreensão, considerado um estágio mais refinado e completo do conhecimento da palavra, criando-se as condições necessárias para atingir a produção, etapa mais importante do contínuo (MELKA, 1997).

Todos os estágios contemplados no contínuo de conhecimento (recepção, imitação, reprodução sem assimilação, reprodução com assimilação, compreensão e produção) vão sendo agregados ao conhecimento do aprendiz de forma paulatina e não instantaneamente. Ocorre uma transição sempre conflituosa (e não pacífica e linear) à medida que o aprendiz avança de um estágio para outro do contínuo. (MELKA, 1997).

Tendo em vista a caminhada ao longo do contínuo não acontecer de forma tão organizada, podemos concluir que existem avanços e recuos (em relação ao conhecimento da palavra) ao longo desse percurso, fazendo-nos acreditar na existência também de uma interação entre os estágios intermediários de conhecimento, envolvendo, inclusive, os seus extremos (recepção e produção).

As setas, na direção da direita e da esquerda, envolvendo todos os níveis do contínuo, procuram demonstrar um movimento de vai-e-vem, em que o aprendiz, constantemente, avança e recua, transitando entre estágios distintos de conhecimento da palavra, vivenciando, muitas vezes, mais de um estágio simultaneamente, num fluxo de língua viva, até atingir e se estabelecer definitivamente no estágio da produção.

Conforme encontramos referenciados em Melka (1997), Schmitt e Schmitt (1975), Craik e Lockhart (1972), Craik e Tulving (1975) e Lowsome Hogben (1996), certamente os graus de conhecimento das palavras não se resumem aos que foram contemplados por Silva (2004), acima.

Esses graus de conhecimento das palavras, certamente, são inúmeros e ao mesmo tempo imperceptíveis, iniciando desde o primeiro contato visual ou auditivo com a palavra, acrescentando o seu tamanho, assim como suas dimensões fonológica, morfológica, sintática, lexical, situacional e estilística.

Para Clark (1993), citado por Melka (1997), recepção e produção são sistemas independentes. Porém, considerando as discussões a partir dos outros autores aqui

contemplados, é palpável defender a improbabilidade de um aprendiz não transitar pelos estágios intermediários do contínuo aqui demonstrado, saindo do nível da recepção diretamente para o nível da produção de uma palavra. Poderíamos afirmar que os estágios intermediários representariam o alicerce, a base, ou seja, aquelas informações imprescindíveis para que o indivíduo alcance a produção plena da palavra. Em resumo, não basta conhecer o significado da palavra. É preciso saber como usá-la. (LEWIS, 2000).

Segundo a AL (seção 5.4), uma das grandes resistências à mudança de foco que favoreça o ensino de léxico é a necessária mudança do percurso metodológico. Isto é, uma proposta de ampliação dos programas visando à inclusão do ensino do léxico passa, necessariamente, por uma revisão da metodologia empregada, possibilidade esta que depõe contra a formação inicial e continuada dos professores do PB, bem como, contra as crenças enraizadas a partir da formação inicial e continuada desses mesmos professores (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ANTUNES, 2012).

Esta seção trouxe à tona discussões sobre o que significa “conhecer uma palavra”, questão crucial para a mudança de atitude de professores em direção a priorizar o estudo do léxico de LP no contexto de sala de aula, bem como para a inclusão desse conhecimento linguístico nos LDP. Além disso, conclui-se sobre a necessidade de revisar questões teórico-metodológicas na formação inicial e continuada dos professores, a fim de se preencher o hiato existente entre o reconhecimento da necessidade e a efetiva inclusão dos estudos lexicais no currículo do ensino médio, considerando os conteúdos contemplados no LD.

Insistindo em demonstrar a importância da competência lexical como algo imprescindível para o conhecimento de uma língua e, na ausência de uma proposta genuinamente nacional, apresentamos, a seguir, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (2001) –, como mais um elemento para sustentar nossa proposta de colocar o estudo do léxico no centro do estudo do PB.

5.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR

Análogo aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e publicado pelo Conselho Europeu, o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – *QECR* – Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (2001) é um documento que resulta de esforços envidados desde 1971 pelos países membros da Europa. No mesmo ano foi publicado nas línguas inglesa e francesa, bem como a sua versão do PE. O documento apresenta a política

linguística sugerida para o ensino de línguas no velho continente, tanto para profissionais envolvidos com ensino e avaliação como para seus usuários, sugerindo uma base comum que norteia a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., apontando os caminhos que o aprendiz precisa trilhar para se tornar capaz de se comunicar e quais as competências que precisa desenvolver para uma aprendizagem efetiva e exitosa. Inclui-se também uma preocupação particular no que concerne às questões culturais. O QECR define ainda os níveis de proficiência que permitem mensurar o progresso dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem.

O grande desafio do QECR é se propor a nortear os profissionais que trabalham com a educação, os autores e editores de material didático, os professores, os cursos de formação, as instituições de certificação, os órgãos oficiais responsáveis pela educação, para refletirem sobre sua prática com vistas a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços de forma mais eficaz, assegurando, assim, que esses esforços correspondam às reais necessidades dos aprendizes.

Ao fornecer uma base comum na qual explana objetivos, conteúdos e métodos, a proposta do documento é tentar evidenciar os melhores caminhos a serem percorridos por cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional no campo do processo de ensino-aprendizagem de línguas vivas.

O QECR procura abordar a enorme complexidade da linguagem humana analisando a competência linguística nos seus diferentes componentes, enfrentando, inclusive, alguns problemas de caráter psicológico e pedagógico, mais ou menos complexos.

Na pretensão de orientar os interessados na aprendizagem de línguas, o QECR sugere as competências linguísticas desejadas pelo aprendiz, elegendo a competência lexical, como a mais importante, dentre as 06 (seis) competências linguísticas elencadas pelo Quadro, conforme pode ser conferido na seção a seguir.

5.2.1 As competências comunicativas no QECR

O QECR (2001, p. 109) discorre sobre as competências globais a serem desenvolvidas pelo aprendiz, dividindo-as em “competências gerais” e “competências comunicativas”, conforme quadro 12.

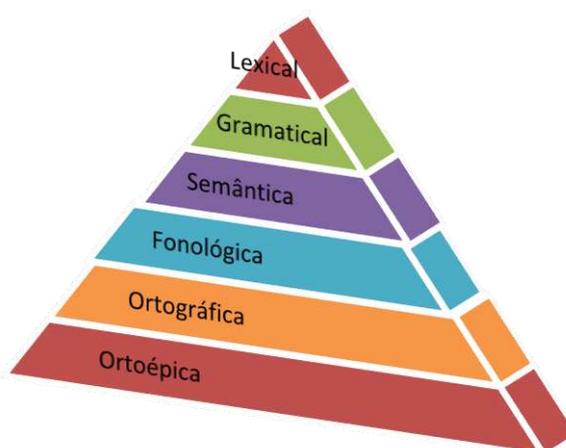
Quadro 12 – Competência global do aprendiz de línguas
QEER – Quadro Europeu Comum de Referência

Competência Global Aguardada do Aprendiz			
Gerais			
Comunicativas	Linguísticas	Lexical	Elementos lexicais
		Gramatical	Elementos gramaticais
		Semântica	
		Fonológica	
		Ortográfica	
		Ortoépica	
	Sociolinguísticas		
	Pragmáticas		

Fonte: O autor (2020).³⁷

Como é possível verificar, as competências comunicativas são constituídas pelas competências “linguísticas”, “sociolinguísticas” e “pragmáticas”. De acordo com o Quadro, as competências linguísticas são compostas pelas competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, estando a competência lexical (sobre a qual deter-nos-emos, especificamente) no topo de relevância considerada pelo QEER, como podemos conferir também na figura 5.

Figura 5 – Ranking das competências linguísticas



Fonte: O autor (2020).³⁸

³⁷ Elaboração do autor com base no QEER (2001).

Ainda conforme o quadro 12 acima, a competência lexical envolve “elementos lexicais” e “gramaticais”, o que já denota um interesse pelo estudo indissociável do “léxico” e da “gramática”, negando se tratem de conteúdos que devam ser considerados de forma estanque e dicotômica, endossando exatamente o que temos defendido nesta tese.

Diferentemente da omissão encontrada no GLDP, o QECR explicita os “elementos lexicais” e “gramaticais”, constituintes da “competência lexical” (eleita pelo documento como a mais importante entre todas as competências), os quais reproduzimos nos quadros 13 e 14, respectivamente, a seguir.

Quadro 13 – Competência lexical (elementos lexicais)
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Competência Lexical Aguardada do Aprendiz				
(Elementos Lexicais)				
Elementos lexicais	Expressões Fixas	Expressões Feitas	Saudações	Bom dia, Como vai? Olá!
			Provérbios	Gato escaldado tem medo de água fria
			Arcaísmos	Ana fez um <i>assustado</i> (festa) para comemorar o encerramento do curso
		Expressões idiomáticas	Pedro fechou o paletó (morreu)	
		Estruturas fixas	Seria possível você... Era uma vez...	
		Colocações/ Combinatórias	Inserir (e não introduzir/botar) o cartão no caixa eletrônico	
	Palavras Isoladas	Classes abertas	Nome, adjetivo, verbo, advérbio	
		Classes fechadas	Dias da semana, meses do ano, pesos e medidas	

Fonte: O autor (2020).³⁹

Quadro 14 – Competência lexical (elementos gramaticais)

³⁸ Elaboração do autor com base no QECR (2001).

³⁹ Elaboração do autor com base no QECR (2001).

QECCR – Quadro Europeu Comum de Referência		
Competência Lexical Aguardada do Aprendiz		
(Elementos Gramaticais)		
Elementos gramaticais	Artigos	Definidos e indefinidos
	Quantificadores	Alguns, todos, muitos, pouco, cada etc
	Demonstrativos	Este, essa aquilo, aquela etc
	Pronomes pessoais	Eu, tu, nós, vós etc
	Pronomes interrogativos	Como, qual, quando, onde etc
	Pronomes possessivos	Meu, minha, dele, dela etc
	Preposições	A, por, de, em etc
	Verbos auxiliares	Ser, estar, ter, haver
	Conjunções	Mas, porém, e, ou, no entanto, contudo etc
	Marcadores	Isto é, em seguida, de fato, presta atenção etc

Fonte: O autor (2020).⁴⁰

Dois aspectos fundamentais nos motivam a considerar o QECCR nesta tese para justificar a inadiável relevância do estudo do léxico da LP, os quais resumimos a seguir:

- a) O primeiro desses aspectos trata-se de o referido Quadro chamar a atenção para a relevância da competência lexical, elegendo-a como a competência de maior importância para aqueles que pretendem conhecer uma língua.
- b) O segundo diz respeito ao fato de o documento recomendar uma abordagem de ensino que contemple o léxico e a gramática da língua como aspectos inseparáveis e que se promovam estudos que contemplem esses dois aspectos constitutivos da língua como um conjunto compacto e não enquanto sistemas segmentados.

5.3 O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE

Portugal, por sua vez, também publicou, em 2011, baseado no QECCR, seu documento orientador intitulado “Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – QuaREPE”, no qual reforça as competências necessárias para um aprendiz dominar uma língua, ratificando, assim como se verifica no QECCR, a competência lexical (seguida da competência gramatical), no topo da classificação.

⁴⁰ Elaboração do autor com base no QECCR (2001).

O QuaREPE (2011), assim como o QECR, nega o estudo separado do léxico e de gramática, defendendo esses dois elementos como partes integrantes de um único conjunto. Abaixo, em dois quadros, resumimos as orientações encontradas no QuaREPE.

Quadro 15 – Competências globais em língua portuguesa

QuaREPE – Desenvolvimento de Competências em Língua Portuguesa	
Competências gerais	Tal qual estão definidas no QECR. Deste conjunto de competência faz parte o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).
Competências relacionadas com outras áreas curriculares	Relacionadas ao conhecimento do mundo, especialmente baseando-se em conhecimentos de História e Geografia através dos quais o aprendiz acede a referências fundamentais da vida, da história e da cultura portuguesas.
Consciência intercultural	No ensino do português a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendiz e da sua identidade. Esta perspectiva é defendida no QECR que considera que a abordagem intercultural é um dos objetivos essenciais da educação em língua.

Fonte: O autor (2020).⁴¹

Quadro 16 – Competências comunicativas em língua portuguesa

QuaREPE – Competências Comunicativas em Língua Portuguesa			
Lexical	Expressões fixas	Expressões feitas	saudações do tipo <i>Como está(s)?</i> , provérbios, ...
		Expressões idiomáticas	<i>Pôr/não pôr as mãos no fogo</i> , <i>Chover a cântaros</i> ,...
		Estruturas fixas	<i>Com licença...</i> , <i>Seria possível...?</i> ,...
		Outras expressões fixas	Verbais: <i>interessar-se por</i> e Locuções Preposicionais: <i>a respeito de</i> , <i>em frente de</i> ;
		Combinatórias Fixas	<i>dar erros</i>
	Palavras isoladas	Palavras isoladas, cuja polissemia precisa ser levada em consideração, compreendendo palavras das classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio) e conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, ...).	
Gramatical	Sociolinguísticas	Respeito às condições socioculturais do uso da língua.	
	Pragmáticas	Englobam outras competências como a discursiva (por exemplo, coesão e coerência textual), a funcional (as microfunções, as macrofunções, os esquemas interacionais) e a de concepção (conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, sequenciadas e usadas para fins funcionais específicos).	
	Estratégicas	Capacidade mental para gerir e implementar os componentes da competência linguística e das outras competências em contexto	

⁴¹ Elaborado pelo autor, baseado no QuaREPE (2011).

		de comunicação.
--	--	-----------------

Fonte: O autor (2020).

Conforme já anunciado na introdução deste trabalho, a AL elaborada por Michael Lewis (1993, 1997, 2000) e inspiradora do QECR e do QuaREPE coloca o léxico no centro do estudo das línguas, negando a tradicional dicotomia léxico x gramática e promovendo o estudo integrado desses conhecimentos linguísticos. A língua é estruturada em porções léxico-gramaticais que devem ser compreendidas em seu conjunto, evitando o estudo de partes isoladas das estruturas pré-fabricadas, como será possível conferir mais detalhadamente na seção dedicada à AL.

5.4 A Abordagem Lexical e sua aplicação no ensino de LP

Como já foi afirmado anteriormente, a AL foi cunhada pelo pesquisador inglês Michael Lewis (1993, 1997, 2000), que parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua depende basicamente da aprendizagem de vocabulário. A proposta nega o estudo de listas de palavras isoladas, da forma como ocorria em outros métodos e abordagens, por exemplo, trazendo à tona a preocupação com o estudo de *chunks* (blocos, itens ou porções lexicais, compostos por mais de uma palavra). Essas porções lexicais indicam que a língua não é feita de palavras isoladas, mas de palavras que caminham ao lado de outras (LEFFA, 2000), sendo que esses conjuntos de palavras ou porções lexicais estão revestidos de um sentido único, sem que haja a preocupação em interpretar as partes isoladamente. A atenção é voltada para o todo, ou seja, para o indivisível conjunto de porções léxico-gramaticais.

Para evidenciar os propósitos dessa abordagem, Lewis (1997, p. 15, grifo do autor, tradução nossa) acrescenta:

[...] O conceito de um vocabulário amplo é estendido de *palavras* para *léxico*, mas a ideia central é que a fluência é baseada na aquisição de uma grande quantidade de itens fixos, semi-fixos e pré-fabricados, que estão disponíveis como base para toda e qualquer criatividade linguística.⁴²

Esses itens ou porções léxico-gramaticais caracterizam uma padronização típica de uma determinada língua e:

⁴² The concept of a large vocabulary is extended from words to lexis, but the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity.

[...] encontram amparo teórico na noção do princípio idiomático (*idiom principle*), segundo o qual o usuário de uma língua tem à sua disposição ‘um grande número de frases pré- ou semiconstruídas que se constituem em escolhas únicas, muito embora pareçam analisáveis em segmentos [...] Deste modo, há um espaço comum formado pelo léxico e pela sintaxe, a léxico-gramática, no qual ambos são coseleccionados: a escolha de cada item lexical implica na redução das escolhas dos itens lexicais e das categorias gramaticais que podem segui-lo. A escolha de uma classe gramatical reduz a escolha possível de classes gramaticais e itens lexicais que podem seguir-se a ela. (SARDINHA; LEFFA, 2000, p. 49).

Na ausência de uma abordagem genuinamente nacional, discutiremos alguns motivos pelos quais elegemos a Abordagem Lexical como proposta metodológica adequada para o ensino de LP, haja vista sua coerência, conforme defendem pesquisadores já anteriormente citados.

5.4.1 O porquê da abordagem lexical para o estudo do léxico de LP

A literatura disponível acerca do ensino de LP é farta, conforme temos visto ao longo deste trabalho, encontrando-se teoricamente orientada, atentando para as propostas da linguística textual e da sociolinguística, por exemplo.

Tomando como parâmetro essas duas subdivisões da Linguística (a textual e a sociolinguística), várias discussões são encontradas a respeito de quais conteúdos devem ser considerados objetos de estudo. Na linguística textual as questões referentes à coesão e coerência do texto. Na sociolinguística, as variedades populares e a norma culta, dentre outros temas.

Apesar de termos diversos linguistas empenhados nessa discussão no Brasil (ANTUNES 2005, 2007, 2012; BAGNO 2001a, 2001b, 2019; BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO; TEZZA, 2011; FARACO; ZILLES, 2015), podemos afirmar que “o professor que ensina língua materna está geralmente menos atualizado com metodologias de ensino que o professor de língua estrangeira” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 212).

Fica-nos a impressão de que essa defasagem entre a teoria e a prática se deve à falta de uma tradição no campo da Linguística Aplicada no Brasil, pelo menos no que diz respeito a métodos de ensino. Para a obtenção de resultados, não basta aplicar as teorias desenvolvidas no campo da Linguística na sala de aula. É necessário que essas teorias sejam filtradas pela Linguística Aplicada.

A ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil – foi fundada em 1990, na Universidade Federal de Pernambuco (MOITA LOPES, 1996), com o presságio de se estabelecer enquanto área independente de investigação. Passados todos esses anos, A

Linguística Aplicada no país parece ter se tornado a prima pobre da Linguística, tendo em conta os avanços nos campos teóricos e o descompasso revelado na prática dos professores. Parece-nos haver muitos linguistas pensando e poucos traduzindo esses pensamentos em práticas pedagógicas eficazes.

Moita Lopes, fazendo um retrospecto da Linguística Aplicada no Brasil, isto é, desde a fundação da ALAB, já afirmava a hegemonia das pesquisas no campo da língua estrangeira e a defasagem existente na área de língua materna: “Na verdade, 90% das teses de dourado estão na área de LE. Acredito que isto explique o fato de os desenvolvimentos teóricos e práticos em educação em LE estarem em um nível mais alto do que em educação em LM.” (MOITA LOPES, 1996, p. 30).

Outro dado importante a ser colocado que comprova ainda mais a defasagem das pesquisas no campo da Linguística Aplicada no país é a realização do CONELA – I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (evento *on-line*, ainda devido às dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19) no período de 17 a 20 de novembro de 2020.

Chamam-nos a atenção dois fatores em relação à realização do I CONELA: a) o fato de a ALAB ter sido fundada no Nordeste, mais precisamente no Recife, em 1990; e b) Apenas em 2020, ou seja, 30 anos depois, é que a região realiza ou recebe seu primeiro congresso na área.

Relembramos que o autor desta tese relata que realizou seu mestrado na UFPB, no qual ingressou em 2001 exatamente por não haver um programa no Recife que acolhesse uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada.

Não havendo campo de formação, não há profissionais. Moita Lopes, há mais de duas décadas, chamava a atenção para o problema: “Muitos dos que trabalham neste campo não possuem a formação necessária em LA; tendem a ser linguistas com um interesse em tópicos de LA, ou seja, atuam em LA de forma periférica.” (MOITA LOPES, 1996, p. 30).

Considerando esse hiato entre a teoria e a prática e, visando encontrar uma proposta de ensino do léxico de língua portuguesa nos moldes colocados nesta tese, ou seja, um método que contemple o ensino do léxico conjugado com o ensino de gramática, elegemos a Abordagem Lexical com essa finalidade, pois a AL “pode ser apropriada para o ensino de vocabulário nas aulas de língua portuguesa” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 4).

Focando na condição de que a compreensão das palavras no texto e, por conseguinte, a compreensão do próprio texto transcende o conhecimento da palavra de forma isolada, Lewis (1997, p. 19, tradução nossa⁴³) afirma:

Se você é um nativo ou mesmo um profundo conhecedor do inglês britânico e pretende perceber as limitações do seu léxico mental, compre um típico jornal americano e tente ler a seção de esportes. A menos que você tenha desenvolvido um longo e específico interesse em basebol ou basquetebol, por exemplo, as matérias serão simplesmente incompreensíveis – elas são, como dizemos tantas vezes – ‘escritas em língua estrangeira’. Vistas de forma isolada, as palavras até podem ser familiares, mas, as colocações, as frases fixas e as expressões idiomáticas impõem uma barreira que compromete a compreensão.

O excerto acima demonstra bem a dificuldade de um britânico compreender o léxico do inglês americano. Mesmo se tratando da “mesma língua materna”, o usuário pode apresentar dificuldade por se tratar de uma variedade diferente, distinta daquela que ele domina. Esse exemplo, mais uma vez, reforça a possibilidade de a AL poder ser aplicada no estudo de vocabulário de língua portuguesa. (SEIDE; DURÃO, 2015).

Lewis (1997, p. 61, grifo do autor, tradução nossa⁴⁴), comparando a aprendizagem de língua materna e uma língua estrangeira, categoricamente, afirma que: “Na *Abordagem Lexical* existe uma compreensão implícita de que os dois processos apresentam mais semelhanças do que diferenças, de que a mente humana lida com a linguagem de uma forma que não distingue língua materna de língua estrangeira.”

Para Seide e Durão (2015, p. 12-13):

A Abordagem Lexical foi criada almejando-se o ensino de línguas estrangeiras, porém, considerando a variação linguística do idioma pátrio no Brasil, muitas vezes, aprender a norma culta da língua portuguesa e seus usos pode representar, para os alunos, um desafio semelhante ao de aprender uma língua estrangeira, legitimando sua utilização em aulas de língua portuguesa [...].

O descompasso entre a teoria e a prática já citado parece não se restringir apenas ao ensino da língua portuguesa. Yamamoto, em sua dissertação de mestrado, trabalhando o

⁴³ If you are a native or near-native speaker of British English, and want to feel the enormous size and limitations of your mental lexicon, buy a real American newspaper and turn to the sports section. Unless you have taken a keen interest in baseball and basketball over a number of years, the match reports are incomprehensible – they are, as we sometimes say, ‘written in a foreign language’. The individual words may be familiar, but the collocations, fixed phrases and idioms provide a real bar to understanding.

⁴⁴ In *The Lexical Approach* there is an implicit assumption that the two processes are more similar than different, that the human mind handles language in certain non-language-specific ways.

processo de ensino-aprendizagem de léxico para alunos de língua japonesa (LJ), também precisou lançar mão da AL:

Muitos autores defendem o ensino sistematizado e explícito de vocabulário (SCHMIDT, 1990; PARIBAKHT, WESCHE, 1997; NATION, 2013) nos permitindo partir do pressuposto de que essa forma de ensinar contribui para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz de LE. Diante disso, surgimos a indagação de como ensinar o léxico da LJ dessa maneira e ao buscarmos alternativas nos deparamos com a AL, a qual atribui ao léxico o papel de elemento central e propõe uma reformulação na forma de ensinar-aprender LE. (YAMAMOTO, 2016, p. 93).

Toda abordagem de ensino exige tanto um currículo quanto uma metodologia. A rigor, no Brasil, no que se refere ao ensino de léxico, não temos uma coisa nem a outra. Como citamos acima, não temos sequer a abordagem.

Essas, portanto, são algumas das justificativas que explicam o porquê da possibilidade da adoção da AL para o ensino do léxico de língua portuguesa. Como temos afirmado, a AL prioriza o estudo de porções lexicais (léxico + gramática + sentido) para o estudo da língua, porções lexicais estas apresentadas nas próximas seções.

5.4.2 Das porções lexicais

As porções lexicais são expressões fixas, cristalizadas, institucionalizadas e arbitrárias que dispensam a análise de forma isolada das partes que as compõem e exigem um estudo, um conhecimento e uma abordagem pedagogicamente mais holística do conjunto de palavras e, conseqüentemente, da própria língua.

As partes que formam as porções lexicais não devem ser analisadas separadamente, afinal, na concepção da AL, esta é uma prática tradicional de ver o léxico e a língua. Ademais, para a AL, essas porções lexicais trazem consigo uma forte carga de convenção e arbitrariedade, devendo, portanto, ser vistas sempre em seu conjunto. Na perspectiva da AL, “[...] palavras, colocações e expressões são arbitrariamente sancionadas por comunidades específicas de falantes nativos [...] O que é arbitrário não pode ser explicado” (LEWIS, 1997, p. 196, tradução nossa⁴⁵).

Na concepção da AL, as porções lexicais são tão convencionadas/convencionais e arbitrárias quanto os nomes dados aos objetos. Portanto, assim como não se pode explicar o

⁴⁵ [...] Words, Collocations and Expressions are arbitrarily sanctioned by particular native-speaker communities [...] What is arbitrary cannot be explained [...].

porquê da arbitrariedade de signos linguísticos como “lápis”, “cadeira” ou “apartamento”, também não há condições de se explicar, por exemplo, o porquê da expressão “era uma vez” ser assim construída e estruturada. A arbitrariedade das porções lexicais explica-se exatamente pelo fato de serem indecomponíveis, isto é, pela razão da impossibilidade de dividi-las em partes. Se não, como seria possível explicar separadamente os termos “era”, “uma” e “vez” para chegar ao sentido que a expressão se propõe a manifestar?

Para Lewis (1997, p. 17, tradução nossa), “todo item lexical é arbitrário”. Trata-se, simplesmente, “do consenso de algo que foi institucionalizado, uma língua natural efetivamente usada por um grupo específico. Uma língua real em oposição a uma língua teoricamente ideal”⁴⁶.

Respeitando a ideia de que a língua é composta por essas porções lexicais, não se deve isolar as palavras que compõem o conjunto para analisá-las. Nesse caso, resta apenas trabalhar a compreensão da porção lexical enquanto bloco singular a fim de se apropriar do uso da expressão de forma adequada.

Para a AL, as expressões devem ter lugar de destaque no ensino da língua. As porções lexicais devem ter sua estrutura gramatical analisada de forma holística, ou seja, a gramática deve ser vista a partir de padrões lexicais, movimento que explica o que Lewis (1993, 1997, 2000) chama de “léxico gramaticalizado”, ou seja, o estudo do léxico antecede, tem ascendência e deve inspirar o estudo da gramática e não a “gramática lexicalizada”. Ou seja, um contexto em que o estudo de gramática tradicionalmente antecede e direciona o tratamento que deve ser dado ao léxico.

Para Lewis, existem quatro diferentes tipos de “porções lexicais”, assim classificados: palavras, colocações, expressões fixas/cristalizadas e expressões semifixas ou semicristalizadas. Para o autor:

[...] reconhecer a natureza lexical da linguagem e o papel central do léxico para a criação de significado e, conseqüentemente, para a competência comunicativa, minimiza a importância da gramática para um patamar secundário. [...] [A]s porções lexicais são a base e os fundamentos naturais de qualquer língua (LEWIS, 1997, p. 16).

⁴⁶ All lexical items are arbitrary – they are simply the consensus of what has been institutionalized, the agreed language which a particular group do use, selected from what they **could** use, actual language as opposed to theoretically possible language [...].

Ao se referir a “palavras”, o autor transpassa o conceito de palavra vista como uma entidade isolada. Na concepção da AL, não existem palavras (isoladas), mas porções léxico-gramaticais. Isso significa, por exemplo, que a saudação “Feliz Ano Novo”, por se tratar de uma estrutura cristalizada, é considerada uma única palavra. Ou seja, para a porção lexical, não existem seus termos separadamente. No caso específico de “Feliz Ano Novo”, os termos “Feliz”, “Ano” e “Novo”, não devem ser analisados de forma estanque. Nessa abordagem fica fácil perceber que as porções lexicais são organismos dinâmicos subjacentes a qualquer língua viva.

Para o autor, as colocações são um fenômeno facilmente observável, no qual determinadas palavras coocorrem com frequência em textos naturais (escritos e orais). As colocações são resultado de (no mínimo) duas palavras que se encontram com um grau significativo de entrelaçamento sintático e semântico e que adquirem um significado no seu conjunto e um sentido no seu contexto.

Na AL, as colocações assumem um papel relevante nas atividades de sala de aula, proporcionando um ensino que direciona o foco para itens lexicais pré-fabricados (deixando para trás a concepção de ensino de palavras isoladas contemplada em outras abordagens), reivindicando não só a atenção para itens lexicais, mas para padrões léxico-gramaticais. Esses itens lexicais podem ser total ou parcialmente fixos. Essa concepção de língua, evidentemente, também exige uma nova concepção metodológica de ensino.

Colocações, definitivamente, parece não se tratar de um conteúdo que seja trabalhado no contexto de ensino de LP. Para ilustrar, como exemplo de colocações na LP, podemos citar a frase “O professor entrou na sala de aula saudando os alunos”. Causaria um estranhamento em qualquer nativo brasileiro se substituíssemos o verbo “entrar” pelo verbo “adentrar” ou, pior ainda, pelo verbo “penetrar”. Observem que, vistos de forma simplista, e assinalados de forma isolada e estanque (sem considerar os efeitos de sentido), esses verbos poderiam ser considerados sinônimos, dentro de um método mais tradicional de ensino. Isso ocorre porque as palavras, à medida que escolhem outras para lhe fazerem companhia, excluem outros termos com os quais não apresentam afinidades em um contexto específico.

Para utilizar adequadamente os verbos “entrar”, “adentrar” e “penetrar”, no contexto acima citado, não basta se referir às definições encontradas no dicionário. Na verdade, são as restrições de colocações que vão diferenciar os verbos e determinar o termo adequado ao contexto, independentemente do que designam os dicionários. Em casos desse tipo, os dicionários podem confundir mais do ajudar.

Existe, portanto, um método infalível para não cometer equívocos no momento de tratar as colocações. Utilizando-se de um trocadilho: o jeito mais preciso de lidar com as colocações é, exatamente, conhecer o maior número possível de suas colocações. (LEWIS, 2000).

A maioria das colocações proporciona parcerias que permitem o preenchimento de uma lacuna, utilizando-se um número limitado de palavras possíveis. Com isso, torna-se viável identificar parcerias plausíveis que extrapolam idealizações teóricas, sendo bastante admissível sua aplicabilidade na sala de aula.

E para que não haja dúvida em relação à prática pedagógica, “[...] inerente ao ensino do léxico, colocação é uma das áreas mais importantes na qual todos os aprendizes precisam ser introduzidos desde o primeiro dia de aula[...]” (LEWIS, 2000, p. 68, tradução nossa⁴⁷). Com essa perspectiva também concordam Binon e Verlinde (2000, p. 127, grifo do autor):

Seria errôneo acreditar que é preciso iniciar o ensino com a apresentação de palavras isoladas para passar em seguida às possíveis combinações de palavras. Certas *colocações* (coocorrência privilegiada de duas unidades lexicais num mesmo enunciado) e *expressões* muito correntes merecem ser introduzidas *desde o início*.

Para Lewis (1997, p. 9, tradução nossa):

[...] A mudança é bem mais representativa do que parece. Nós armazenamos a maior parte do nosso léxico mental considerando frases inteiras, pré-fabricadas e contextualizadas. No passado, o ensino, em um esforço para tornar a aprendizagem mais fácil, reduziu as coisas em partículas as quais se tornaram demasiadamente inócuas.⁴⁸

As chamadas expressões fixas também assumem um papel de destaque na língua, sendo divididas em:

- a) saudações (“Feliz Natal”, “Próspero Ano Novo”, “Até mais”);
- b) frases que denotam polidez (“Bom final de semana”, “Muito obrigado”, “Sinto muito”);

⁴⁷ [...] Within the lexicon, collocation is one of the biggest definable areas to which all learners need to be introduced from lesson one [...].

⁴⁸ [...] The change may seem so small as to be trivial but this is not so. We store much of our mental lexicon in complete, fully-contextualised phrases. In the past, teaching, in an effort to make learning easier, broke things down into chunks which were quite simply too small.

- c) frases cristalizadas em livros didáticos (“Como se escreve ____?”, “Abram o livro na página ____.”); e
- d) expressões idiomáticas (“botar pra quebrar”, “cada macaco no seu galho”, “bater a cara a porta”).

As expressões semifixas existem em grande quantidade, ocorrem tanto no texto oral quanto no texto escrito e são de diferentes tipos, tais como:

- a) Algumas que permitem determinadas variações: *acho/parece que sim*.
- b) Texto oral com alguma lacuna: *Você poderia visitá (-lo, -la, Pedro), por favor?*
- c) Expressão com lacuna que deve ser preenchida utilizando-se um termo particular: Pesquisamos livro didático (*desde/há*), indicando quando iniciou ou há quanto tempo ocorre a ação.
- d) Estruturas frasais cristalizadas que podem ser completadas de diversas formas diferentes: o que foi realmente bom/fantástico/maravilhoso/foi que...
- e) Alguns padrões utilizados em correspondências formais ou em trabalhos acadêmicos.

Observando o acima exposto, fica claro que, ao serem usados os diferentes tipos de “porções lexicais” (palavras, colocações, expressões fixas e semifixas), mesmo que inconscientemente, está em produção uma língua pré-fabricada e repleta de porções léxico-gramaticais. Outro exemplo bem representativo e concreto dessa condição de língua percebida a partir de porções lexicais é o caso das expressões idiomáticas, discutido na próxima seção, por se tratarem de estruturas utilizadas no dia a dia, sem, contudo, serem percebidas como estruturas pré-concebidas, mesmo que naturalmente compreendidas por falantes nativos, dentro de contextos negociados, conforme defende a AL.

5.4.3 Das expressões idiomáticas

As expressões idiomáticas revelam-se enquanto recursos linguísticos que apresentam sentidos conotativos desafiadores, distanciando as partes que as compõem, de seus significados originais ou literais.

Para Lewis (1993, 1997, 2000), o que frequentemente se define como “expressão idiomática” nada mais é do que uma frase relativa ou rigidamente fixa. Trata-se de um tipo

particular de item lexical em que o sentido do todo, ou seja, da expressão como um todo, não é aparente a partir dos significados isolados das partes que a constituem. O autor afirma que a transparência ou opacidade das expressões idiomáticas é uma questão de grau, isto é, elas podem apresentar maior ou menor grau de idiomaticidade, o que pode provocar um maior ou menor nível de compreensão por parte do aluno.

Sobre as expressões idiomáticas, Leal e Mendes (2006, p. 45-46, grifo do autor) afirmam:

Sabemos que não é fácil definir as expressões idiomáticas, em português, devido à profusão terminológica utilizada na literatura, a saber, *idiotismos*, *frases feitas*, *idiomacidade*, *não-composicional*, dentre outros [...] Em outros termos, o significado da expressão toda não é previsível a partir do significado de suas partes [...] As expressões idiomáticas são formadas por um conjunto de palavras que não possuem um significado isolado, mas na expressão, como um todo, adquirem um outro sentido [...]. [O] outro fator interessante diz respeito ao vínculo e à durabilidade. Diferentemente das gírias, que de um modo geral são efêmeras, as EIs estão vinculadas a valores socioculturais e temporais. Ademais, elas são verdades convencionais que podem mudar de sentido conforme mudamos de país, de cultura, de região, etc. Assim, classe social, etnia, interesses econômicos e políticos interferem no uso idiomático de determinada expressão”.

Nessa perspectiva, as expressões idiomáticas devem ser ensinadas e aprendidas como itens lexicais novos, que serão adquiridos, e o aluno deve ser capaz de percebê-las como um elemento lexical indivisível. Os materiais mais adequados para o ensino-aprendizagem de expressões idiomáticas devem conter diálogos, textos, que designem não apenas os “contextos” – situações de uso – mas também os “contextos” com os quais determinadas expressões ocorrem regularmente, facilitando, assim, a compreensão das mesmas por parte do aluno. O aluno deve procurar entender os sentidos das expressões idiomáticas, observando-as como um todo, usando-as em contextos adequados, esquecendo qualquer tentativa de compreender as partes do todo de forma isolada.

Portanto, os significados de expressões idiomáticas (porções lexicais) como “dar uma mãozinha”, “não é da sua conta”, “falar pelos cotovelos”, “sou todo ouvidos” e infinitas outras devem ser consideradas a partir de uma visão holística, ou seja, não privilegiando os vocábulos individualmente, mas privilegiando o grupo de palavras e a estrutura gramatical como um bloco totalmente solidário, unido e indivisível.

Para Xatara (1989, apud CUNHA, 2016, p. 55):

As EIs possuem o formato locucional, ou seja, são lexias complexas e indecomponíveis, pois constituem uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita. Em relação à interpretação semântica, a autora citada comenta que uma expressão idiomática não pode ser calculada a partir da soma de seus

elementos constituintes devido a seu caráter conotativo. Por fim, a autora explica que essa é uma expressão cristalizada, pois sua significação é estável, em razão da frequência de emprego que a consagra.

Ausentes dos programas de estudos no contexto de sala de aula brasileiro, é fundamental que as expressões idiomáticas sejam incluídas nos programas de ensino de língua materna (NOGUEIRA, 2008).

5.4.4 *Dos princípios-chave*

Segundo Lewis (1993, p. 6-7), a AL está calcada nos princípios-chave abaixo relacionados:

- . A língua consiste de um léxico gramaticalizado e não de uma gramática lexicalizada.
- . A dicotomia gramática versus vocabulário é inválida; a língua consiste muito mais de porções lexicais.
- . O elemento central do ensino de línguas é levar o aluno a produzir porções lexicais de forma exitosa.
- . Embora as estruturas gramaticais da língua sejam reconhecidamente importantes, os padrões lexicais são mais relevantes e apropriados.
- . O princípio da colocação é reconhecido como base organizadora do conteúdo de estudo.
- . A língua é reconhecidamente inerente ao ser humano e não uma idealização abstrata.
- . A competência léxico-comunicativa é mais relevante do que a competência gramatical.
- . A língua deve ser considerada em seu caráter holístico.
- . O texto oral é mais importante do que o texto escrito e ambos possuem estruturas gramaticais diferentes.
- . A ênfase na competência sociolinguística (competência comunicativa).
- . O reconhecimento de que o papel desempenhado pela gramática deve ser subordinado ao papel desempenhado pelo léxico.
- . As imperfeições gramaticais devem ser reconhecidas como elementos intrínsecos ao processo de aprendizagem.
- . O lugar da gramática é no campo da recepção e não no campo da produção.
- . A ênfase em tarefas e no processo, no lugar de exercícios e produtos.

Fica entendido que, ao aplicar os princípios-chave propostos pela AL, o aluno desenvolverá habilidades capazes de levá-lo mais rapidamente e de forma mais exitosa à competência comunicativa. O sucesso na comunicação é mais valorizado do que a preocupação em produzir uma língua gramaticalmente perfeita. Isso se deve ao fato de a AL entender que é grande a possibilidade de alguém se fazer compreender mesmo utilizando sentenças gramaticalmente incoerentes, usando, porém, as palavras adequadas, pois, segundo Sinclair (1996, apud LEWIS, 1997, p. 16, tradução nossa⁴⁹), “[...] um erro lexical

⁴⁹ [...] A lexical mistake often causes misunderstanding, while a grammar mistake rarely does.

frequentemente provoca incompreensão enquanto que um erro gramatical raramente provoca”.

Como exemplo, se o aluno produzir a frase “a turma vieram à aula no mesmo transporte”, far-se-á entender, mesmo valendo-se de estrutura gramatical socialmente não reconhecida ou considerada errada do ponto de vista da gramática normativa ou da variante padrão da língua, pois, conforme Lewis (1997, p. 15, tradução nossa⁵⁰), “[...] enfatizar o vocabulário, necessariamente reduz o papel da gramática. Diversos linguistas têm apontado que as palavras carregam mais significado do que a gramática[...]”.

Acerca desse tema, reforçamos que:

O componente lexical também conta significativamente para se definir e reconhecer os usos socialmente prestigiados da língua. Talvez conte mais do que o padrão gramatical. De fato, comumente, as variações lexicais estigmatizadas (por exemplo, “muié”, “trabaiá”, “estauta”, “ceuveja”, “sastifação”) causam mais impacto do que outras de natureza gramatical, algumas das quais até passam despercebidas. (ANTUNES, 2007, p. 43).

Finalmente, analisando de forma geral os princípios estabelecidos pela AL, pode-se afirmar que há uma orientação do seu proponente com o que podemos chamar de “lexicalização da língua”. Essa dedução leva ao entendimento de que a língua é necessariamente composta por “multipalavras” ou “porções lexicais” pré-fabricadas ou pré-existentes, cujos significados passam a ser admitidos, reconhecidos e validados pelo uso sistemático em sociedade, itens esses que dispensam a compreensão isolada dos termos que os compõem e que terminam por inspirar procedimentos e instrumentos adequados para o ensino do léxico como veremos nas seções 5.4.5 e 5.4.7.

5.4.5 Dos cadernos lexicais

No bojo da AL não houve uma discussão sobre um modelo de glossário a ser adotado visando à aprendizagem do léxico. No entanto, considerando que a AL tem foco nos *chunks* da língua-alvo (a língua em estudo), é plausível concluirmos que o modelo tradicional de glossário que trabalhava o significado das palavras de forma isolada tendo como base a sinonímia e a antonímia certamente é reprovado.

⁵⁰ [...] emphasising lexis necessarily reduces the role of grammar. Many distinguished linguists have pointed out that vocabulary carries more meaning than grammar [...].

Apesar de não sugerir um modelo específico de glossário, visto que um possível modelo se assemelha a uma receita e pela dificuldade de sugerir um glossário realmente significativo que contemple palavras de interesse do aluno, a AL indica o uso de “cadernos lexicais” como imprescindíveis para que o aluno organize e sistematize o estudo de vocabulário, sendo esse recurso defendido pela AL como integrante e inerente ao plano de estudo do aluno para que ele possa incrementar seu conhecimento lexical.

Considerando que a aprendizagem de vocabulário é constituída por um forte caráter subjetivo e de autodidatismo, ou seja, cada aluno apreende o significado e os diversos usos das palavras de formas distintas, os cadernos lexicais podem ter estruturas diversas, isto é, personalizadas, a fim de atender às especificidades de aprendizagem de cada aprendiz. O papel dos professores, nesse sentido, é o de contribuir com os alunos para a construção de cadernos lexicais de forma colaborativa, pois, para Lewis:

[...] os professores precisam organizar princípios a fim de incentivar os alunos a registrarem os itens selecionados em cadernos lexicais destinados para esse fim [...] Alguns alunos preferem modelos pré-definidos enquanto outros preferem algo mais aberto e flexível [...] O importante é que o registro adequado dos novos itens lexicais ajuda na percepção dos *chunks* e incrementa as chances de o insumo se consolidar como aprendido (LEWIS, 1997, p. 85, tradução nossa⁵¹).

Binon e Verlinde (2000, p. 162), pesquisadores da Universidade Católica de Leuven na Bélgica, apoiados na AL, sugerem um modelo de caderno lexical (intitulado pelos autores de autodicionário personalizado) que reproduzimos a seguir.

Verificando a proposta desses autores, percebe-se com facilidade tratar-se de um modelo que se distancia completamente dos glossários tradicionais, isto é, as listas de palavras isoladas e suas correspondentes traduções na perspectiva do método da gramática-tradução, por exemplo.

Apesar do modelo sugerido parecer bem completo, devemos lembrar que, no âmbito da AL, os passos devem ser sempre comedidos, respeitando-se o ritmo de aprendizagem do aluno. Portanto, não deve ser exigido o preenchimento de todos os tópicos ali registrados, principalmente no que concerne a alunos iniciantes. Necessariamente, sequer para alunos

⁵¹ [...] teachers need a set of organizing principles so that they can encourage learners to record selected language in carefully designed lexical Notebooks [...] Some learners find fixed formats helpful, while others prefer a more conventional book [...] The key is that accurate recording – writing – of new lexis aids noticing and maximizes the chance of input becoming intake.

avançados, tendo em vista o grau profundo de conhecimento exigido acerca da palavra em estudo.

Chamamos também a atenção para o fato de que Binon e Verlinde apresentam a proposta como uma “matriz” e não um modelo definitivo. Isso significa que se trata de um documento norteador, ou seja, a partir da proposta desses pesquisadores muitas outras diferentes alternativas podem ser criadas. A proposta, portanto, não tem a intenção de se apresentar como uma receita pronta e acabada.

Figura 6 – Modelo de Caderno Lexical

MATRIZ PARA A ELABORAÇÃO DE UM AUTODICIONÁRIO PERSONALIZADO

UNIDADE LEXICAL:			
.....pronúncia	classificação gramatical (nome, verbo etc.)	
.....marcas de uso (familiar, gíria, informal etc.)			
FAMÍLIA LEXICAL (quadro de derivação com as palavras simples, derivadas, os nomes compostos já conhecidos) (<i>área morfológica</i>)			
Substantivo		Adjetivo	
QUE?	QUEM?		Verbo
1. DEFINIÇÃO / EXPLICAÇÃO + exemplos (<i>área semântica</i>)			
1.1. Empregos próprios:			
exemplo:			
2.1. Empregos figurados:			
3.1. Empregos estereotipados:			
locuções (expressões estereotipadas):			
provérbios			
COLOCAÇÕES (<i>área sintagmática</i>)			
4.1. Colocações+ ADJETIVO (colocações adjetivais).....			
4.2. Colocações+ NOME (colocações nominais).....			
4.3. Colocações + VERBO (colocações verbais).....			
5. CORRELACIONADAS (<i>área paradigmática</i>)			
5.1. (Para) sinônimos:			
5.2. Contrários (antônimos):			
5.3. Parônimos/falsos cognatos:			
5.4. Conversivos/pares nocionais			
5.5. Homônimos			
5.6. Hiperônimos:			
5.7. Hipônimos:			
6. OBSERVAÇÕES			
dificuldades gramaticais:			
dificuldades lexicais:			
variantes geográficas			
informações culturais:			

Fonte: Binon; Verlinde (2000).

Lewis (1997) também menciona os “notebooks” ou “caderno lexicais”. Segundo o proponente da LA, os cadernos lexicais se constituem provavelmente no único suporte de aprendizagem ao alcance do aprendiz, tendo em vista que o caderno não deve ser pré-elaborado, o aluno pode criar seu próprio caderno, considerando o modelo que melhor lhe

aprouver. A proposição do caderno lexical é imprescindível e inerente aos procedimentos aplicados pela AL para a aprendizagem do léxico, merecendo especial atenção e ênfase no processo de ensino-aprendizagem por parte do professor e do aluno, priorizando as porções lexicais e os padrões léxico-gramaticais.

Por fim, Lewis (1997) discorre sobre alguns princípios, inerentes aos cadernos lexicais, os quais aqui resumimos:

- . Palavras novas não devem ser registradas apenas pelo fato de serem “novas” para o aluno.
- . Apenas palavras que sejam consideradas relevantes pelo aluno devem ser registradas.
- . O caderno deve ser estruturado e formatado a fim de registrar adequadamente diferentes tipos de itens lexicais.
- . O caderno é uma ferramenta proposta com a intenção de despertar a consciência da natureza lexical da língua.
- . Novos itens podem ser registrados, não exclusivamente coletados a partir da participação do aluno em uma aula específica, mas, também, com base na curiosidade do aluno em atividades extraclasse.

O uso dos cadernos lexicais pode também ser visto como um meio para que o aluno perceba de forma mais evidente o interesse pelo léxico e pelos padrões léxico-gramaticais da língua, ajudando a evitar o ensino dicotômico e favorecendo a perspectiva dualista da língua, conforme veremos abaixo.

5.4.6 Dicotomia ou dualismo?

A respeito do ensino dicotômico de léxico e gramática, valorizado no processo de ensino-aprendizagem tradicional, parece-nos de fundamental importância esclarecer o ensino dual ou integrado da léxico-gramática, defendido pela AL, reportando-nos às concepções filosóficas acerca da dicotomia e do dualismo cartesianos.

Segundo o dicionário Houaiss (2009) da língua portuguesa, os primeiros registros do verbete “dualismo” datam dos anos 1833, enquanto “dicotomia” vai apresentar seus primeiros registros pelos idos de 1836. Conforme o mesmo dicionário, trata-se “dualismo” de um substantivo masculino investido da qualidade do que é dual ou duplo em natureza, substância ou princípio. É princípio comum a diversas religiões e

seitas que professam a coexistência do corpo e do espírito, do bem e do mal. É padrão recorrente desde os primórdios da filosofia, que busca compreender a realidade e a condição humanas dividindo-as em dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes (por exemplo, forma e matéria, essência e existência, aparência e realidade etc.).

Por outro lado, ainda considerando o Houaiss (2009), “dicotomia” representa um substantivo feminino. Na dialética platônica significa a partição de um conceito em dois outros, geralmente contrários e complementares (por exemplo, seres humanos: homens e mulheres). O termo, também muito presente no campo da teologia, indica o princípio que afirma a existência de dois elementos essenciais, na constituição do ser humano, o corpo e a alma.

Essa questão não é simples e, não à toa, é discutida nos meios religiosos e filosóficos do ocidente desde o pensador grego, Platão. Mas é René Descartes na obra *Meditationes de Prima Philosophia* (Meditações sobre a filosofia primeira), publicada em Paris, no ano de 1641 que, admitindo a existência de dois elementos, isto é, o *res cogitans* (espírito/alma/mente), relacionado à substância pensante, e o *res extensa* (corpo/matéria), relacionado à substância material, que alicerça o pensamento dualista até hoje em discussão. Segundo Borges (2010, p. 13, grifo do autor):

René Descartes deixa clara sua visão no que concerne à divisão entre alma e corpo. Com tal divisão inaugura-se uma nova problemática filosófica, frequentemente chamada, pela filosofia contemporânea, de *problema mente-corpo*. Do mesmo modo, atribui-se à posição defendida por Descartes o rótulo de *dualismo de substância*.

Ao chegar à conclusão do “Penso, logo existo”, Descartes considera a comprovação da existência do *res cogitans* ou substância pensante do ser humano e, logo depois, encontra a certeza da existência do *res extensa*, isto é, massa corpórea exterior, unida à alma. Acerca dessa discussão, Souza (2020, p. 216, grifo do autor) questiona:

[...] Como entender que Descartes considera que o ser humano é concebido como um composto de alma e corpo, isto é, uma união entre as duas substâncias *res cogitans* e *res extensa*, que são completas em si, sendo então, distintas? Como duas substâncias distintas e completas podem interagir?

A despeito de considerá-los elementos distintos, Descartes não classifica corpo e alma como substâncias separadas, pelo fato de, na ótica do autor, encontrarem-se naturalmente imbricados, já que representam o todo do ser humano.

Romanelli (1978) traz à tona a discussão sobre dicotomia e dualismo ao analisar o sistema de ensino no contexto brasileiro de meados do século XX. Conforme a autora, o sistema dual de ensino no Brasil teve sua origem a partir da criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946) pelo governo Federal, passando essas instituições a oferecer cursos técnico-profissionais, paralelamente à oferta de vagas no ensino oficial, pelo Estado.

A pressão por acesso ao sistema de ensino exercida pela sociedade (leia-se, as camadas mais populares), a necessidade do Estado de atender às exigências por mão de obra qualificada para a indústria e, finalmente, a incapacidade financeira do Estado de atender essas demandas (como vimos nos capítulo 2), levaram o governo a deixar a formação dessa mão de obra a cargo do SENAI e do SENAC, enquanto se ocupava com o ensino oficial. Estava estabelecido, portanto, o dualismo no sistema de ensino brasileiro.

No entanto, parece-nos que o dualismo anda sempre com a sua contraparte, a dicotomia, e vice-versa. No período analisado por Romanelli, a dicotomia vai se caracterizar exatamente pelo fato de, tendo o estado brasileiro inaugurado um sistema de ensino concomitante (oficial e técnico), as camadas mais favorecidas continuaram priorizando a procura do ensino oficial (especialmente o ensino médio e o superior), enquanto as camadas mais populares procuravam as escolas primárias e as escolas profissionais.

Nessa dicotomia, criada pelo Estado também devido à pressão das camadas mais favorecidas em não compartilhar a escola do ensino médio com as camadas sociais mais pobres, recebiam aquelas um ensino elitizado e ilustrado, visando alcançar um status social ou para ratificar um *status* já adquirido, enquanto que as camadas populares, procurando aprender um ofício, recebiam um ensino profissional (movidas pela necessidade de subsistência) buscando qualificação para ingressar ou para se manter no mercado de trabalho que visava atender ao desenvolvimento tecnológico e à expansão econômica em vigor.

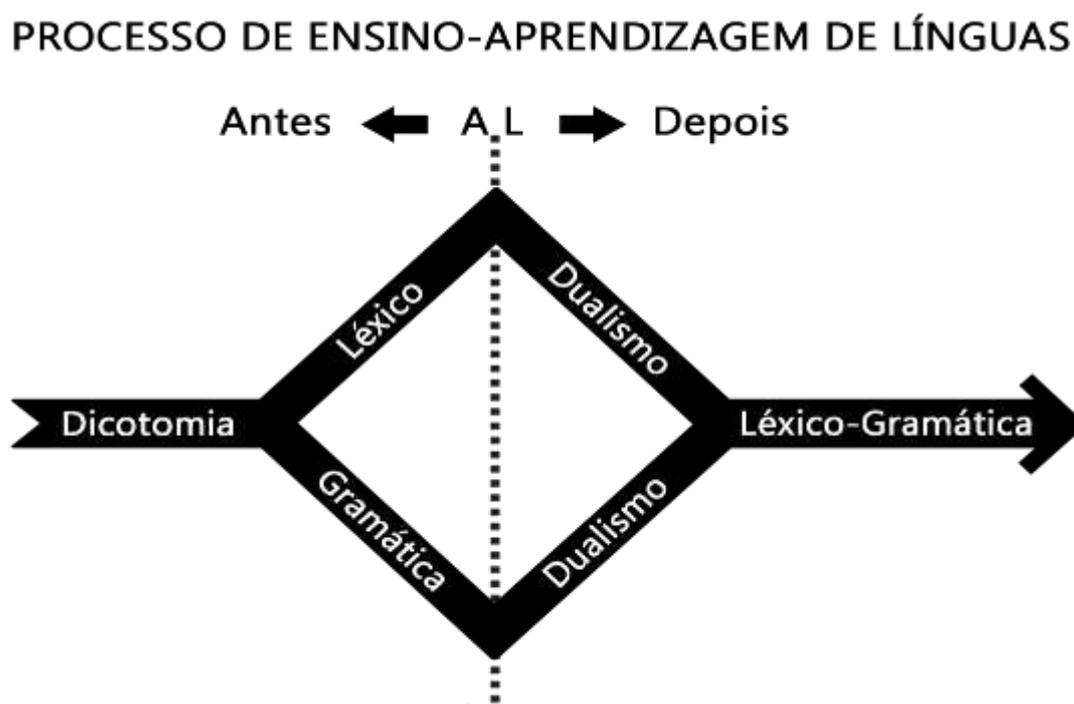
Ademais, o dualismo implantado no sistema de ensino também servia para manter as classes populares distantes dos espaços destinados à elite brasileira. Caso contrário, haveria uma tendência de as classes populares passarem a optar pelo ensino oficial, podendo acessar degraus, a princípio, reservados apenas à elite.

Finalmente, a separação dos estratos sociais no sistema de ensino era também incentivada, registre-se, motivada pelo fato de que os alunos matriculados nas escolas

profissionais recebiam uma bolsa para estudar. Outro fator preponderante para que os mais pobres, movidos pela vulnerabilidade econômica, buscassem essas escolas.

Trazendo essa discussão para o âmbito deste trabalho, imaginemos uma linha divisória que separe o processo de ensino-aprendizagem do léxico e da gramática antes e depois da AL (figura 7, abaixo).

Figura 7 – Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas



Fonte: O autor (2020).

No período anterior à AL (ensino prescritivo e tradicional de línguas), o léxico e a gramática eram ensinados de forma dicotômica, ou seja, como dois elementos distintos, sem qualquer relação ou interação. A AL surge para quebrar esse conceito de língua, adotando o dualismo no ensino desses dois elementos, isto é, mesmo respeitando suas características peculiares, a AL defende o ensino integrado do léxico e da gramática, a léxico-gramática, apresentando uma nova concepção de língua e de seu ensino. Essa nova forma de ver a língua vai mexer com os conteúdos e com a metodologia de ensino.

Antes do surgimento da AL, além de a gramática ter seu ensino privilegiado em relação ao léxico, os dois elementos sempre foram tratados como substâncias opostas (divididos em categorias mutuamente excludentes, sem meio-termo e sem relação entre eles), baseados em uma concepção de língua e em uma metodologia em que predominava um

caráter dicotômico do processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta de ensino é categoricamente evitada pela AL.

Por outro lado, analogamente, podemos afirmar que, assim como Descartes, a AL evita a dicotomia, ou seja, entende que o léxico e a gramática são elementos constituídos por substâncias próprias e distintas (logo, poderiam estar separados), porém fazem parte de um único corpo, devendo, portanto, ser tratados no seu aspecto de conjunto indecomponível.

Sendo assim, a batalha da dicotomia x dualismo discutida na filosofia cartesiana é perfeitamente aplicável ao contexto da AL, haja vista, naquela, corpo e alma serem consideradas substâncias distintas – ainda que se encontrem unidas e misturadas (constituindo, assim, o ser humano) –, assim como, nesta, léxico e gramática, igualmente substâncias distintas – também unidas e misturadas (constituindo, desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem de línguas) –.

Os referenciais teóricos como a Lexicologia, o QEQR, o QuaREPE e a AL, discutidos neste capítulo, implicam em mudanças metodológicas para o ensino do léxico, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

5.4.7 Das implicações pedagógicas

De forma recorrente, os autores alinhados à AL denunciam a ausência do léxico nos componentes curriculares de ensino de línguas, percebida nas investigações no LD e na prática do professor em sala de aula.

Relembrando Zimmerman (1997), as abordagens de ensino anteriores à AL reservaram pouco ou nenhum espaço para o ensino do léxico. Essa constatação, certamente, explica a inexistência desse conteúdo nos currículos do curso de Letras e, conseqüentemente, sua ausência na formação inicial e continuada dos professores.

Por conseguinte, os professores formados nessa “ausência” têm a tendência de ensinar usando os mesmos métodos com os quais foram formados. Portanto, o conhecimento lexical, não integra seu programa de ensino. Essa afirmação já era apontada por Coady (1997, p. 273-274, tradução nossa), reportando-se a Zimmerman: “temos a tendência de ensinar da mesma forma como fomos ensinados [...] a maioria dos professores continuará evitando o ensino de

vocabulário, ou devido aos métodos pelos quais foram ensinados ou devido aos métodos que usam para ensinar [...] ⁵².

Toda abordagem de ensino procura aliar conteúdos e procedimentos metodológicos. Alguns desses procedimentos que norteiam a AL são:

- . Identificar porções lexicais;
- . Comparar porções lexicais;
- . Preencher lacunas usando porções lexicais;
- . Extrair colocações de textos;
- . Identificar erros colocacionais;
- . Negar a dicotomia léxico x gramática;
- . Priorizar o estudo integrado (léxico + gramática).

Além de contemplar as porções lexicais (palavras que integram um bloco lexical) no programa de estudos, a AL defende também o estudo do vocabulário concomitantemente com o estudo da gramática, ou seja, o léxico e a gramática devem ser vistos e trabalhados como conteúdos indissociáveis no contexto de ensino de línguas. Para Lewis (1997, p. 6, tradução nossa), “a dicotomia gramática x vocabulário é inválida; a maior parte da língua consiste de porções lexicais pré-fabricadas ou pré-existentes”⁵³, o que implica numa convivência harmoniosa e holística entre o léxico e a gramática.

Evidentemente (negando a dicotomia vocabulário x gramática e enxergando a língua constituída mais por porções lexicais do que por gramática) a opção pela AL como abordagem ideal subjacente à prática de ensino do professor de língua leva a uma transformação na metodologia aplicada por esse profissional. O léxico deixa de ser visto como um acessório a ser acrescido ao ensino da gramática, aquilo que é observado de forma superficial e passageira para ocupar um lugar de sistematicidade, de reflexão e de intencionalidade.

⁵² we tend to teach others in the same manner as we ourselves were taught [...] most teachers will also continue to neglect vocabulary, whether it is because of the methods by which they have learned or the methods by which they are teaching [...].

⁵³ The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word ‘chunks’.

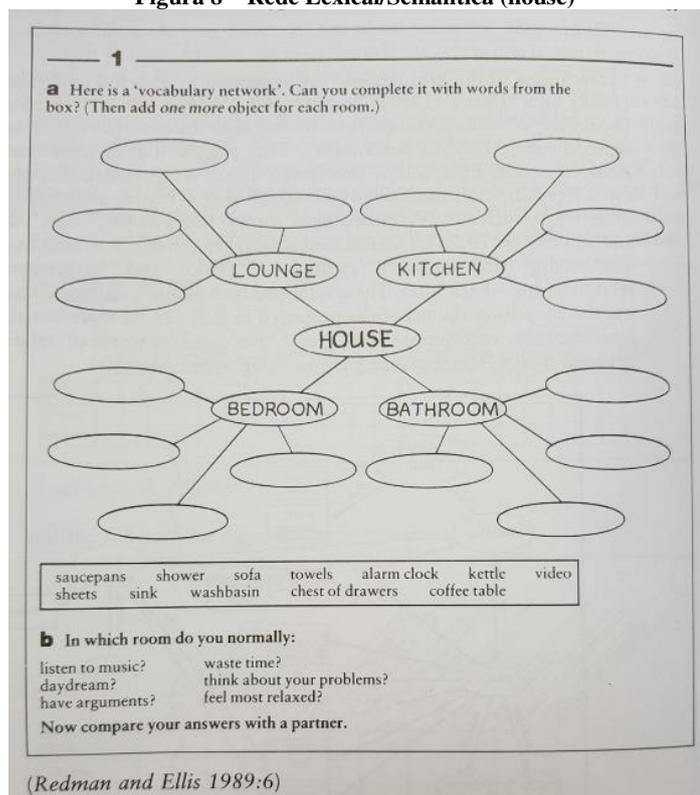
Comparando a língua a um veículo, o léxico, longe de ser apenas um acessório (a cor do carro, por exemplo, que em nada acrescenta ao seu bom funcionamento), pode ser comparado com os pneus ou o volante (estes sim, imprescindíveis para o perfeito desempenho do sistema). Abdicar do léxico é como abdicar dos pneus e do volante do veículo. É deixar o sistema desgovernado e sem rumo.

Segundo Coady (2000, p. 283), alguns pontos das implicações pedagógicas da AL são imprescindíveis:

1. Ênfase precoce em habilidades receptivas, especialmente em exercícios de audição, é essencial.
2. Emprego de exercícios de compreensão de forma sistemática com fins receptivos.
3. Escrita extensiva e sistemática deve ser postergada tanto quanto possível.
4. Reformulação deve ser a resposta natural a fim de retificar erros cometidos pelo aluno.
5. Estratégias para a aprendizagem de vocabulário.
6. Reconhecimento do papel receptivo e não produtivo da competência gramatical.
7. Inclusão e promoção frequente do estudo de porções lexicais nas atividades de sala de aula.
8. Uso de recursos de redes lexicais e semânticas e de árvores de palavras.

A rede ou campo lexical/semântico é um dos caminhos indicados pela AL para o ensino do léxico no contexto de sala de aula. Redman e Ellis (1989 apud McCARTHY, 1990, p. 86) propõem o modelo abaixo:

Figura 8 – Rede Lexical/Semântica (house)



Fonte: Redman and Ellis (1989 apud McCarthy 1990, p. 96).

O modelo de rede lexical apresentado traz como núcleo norteador a palavra *house* (“casa”). Esse termo suscita quatro outros subgrupos que irão orbitar ao seu redor. Esses subgrupos são formados pelas palavras *lounge*, *kitchen*, *bedroom* e *bathroom*, isto é, “sala”, “cozinha”, “quarto” e “banheiro”, respectivamente.

Todos esses termos, desde o fundador (*house*) estão semanticamente entrelaçados. Existe uma relação semântica e lexical entre eles.

No exercício correspondente à letra “a”, a proposta lançada é para que os alunos, considerando as palavras componentes do subgrupo, indiquem outras a elas relacionadas (escolhendo dentre as que se encontram no retângulo, abaixo da imagem).

Observe-se que existem quatro balões vazios, ligados a cada um dos termos dos subgrupos, totalizando 16 balões, enquanto existe apenas um total de 12 palavras no retângulo, ou seja, quatro palavras a menos. Do total das 12 palavras disponíveis no retângulo, 3 têm relação lexical/semântica com cada um dos termos componentes do subgrupo: *lounge* (*sofa*, *video*, *coffee table*), *kitchen* (*kettle*, *saucepans*, *sink*), *bedroom* (*chest of drawers*, *alarm clock*, *sheets*) e *bathroom* (*shower*, *wash basin*, *towels*).

Nesse caso, ainda fica faltando um termo (a ser indicado pelo próprio aluno) para cada uma dessas palavras (integrantes dos subgrupos) a fim de que se complete o último balão e se finalize o exercício.

Completada a rede lexical/semântica, Redman e Ellis (1989 apud McCARTHY, 1990, p. 96) lançam algumas perguntas (exercício b, abaixo traduzidas) que têm alguma relação com a palavra central (*house*) que origina e norteia todo o exercício, bem como com os outros quatro termos dos subgrupos de palavras:

b) Em qual dos cômodos você normalmente:

ouve música?
sonha?
conversa?
relaxa?
pensa nos problemas?
se sente mais relaxado?

Finalizando a atividade, Redman e Ellis pedem para que os alunos compartilhem/comparem suas respostas com os demais colegas de turma.

Gomes (2011, p. 149) parece concordar com o exercício proposto por Redman e Ellis, quando afirma que:

Associar forma e significados do item lexical relaciona-se diretamente a processos cognitivos e mnemônicos [...] [e] é a oportunidade ideal para a aplicação de jogos educativos, tais como o jogo da memória, bingo, quebra-cabeça, palavra cruzada e vários outros que contemplem a relação ente o item lexical e suas acepções.

Lewis (1997, p. 255), por sua vez, acrescenta quatro tipos fundamentais de itens lexicais que devem ser considerados na metodologia de ensino de léxico: a) palavras e polipalavras; b) colocações, c) enunciados orais socialmente institucionalizados; e d) frases prontas do texto escrito formal:

- a) “palavras” são consideradas termos substituíveis dentro de enunciados como, por exemplo, “Pode me passar um café/chá/leite, por favor?”. Podem ser também itens nocionais independentes, como “pare!”, “por favor”, “certamente”. “Polipalavras”, por outro lado, refere-se a estruturas que apresentam um grau de idiomaticidade como “a propósito”, “por outro lado”, “salvo engano meu”, “que eu saiba” etc.

- b) “Colocações” são pares ou grupos de palavras que coocorrem com alta frequência tanto na comunicação oral quanto na escrita. Um exemplo de colocação que se encontra bem em evidência nos dias de hoje é a estrutura “Fique em casa” (que remete inequivocamente para o momento de pandemia que vive o planeta), frase essa muito usada no Brasil para alertar, aconselhar, recomendar etc. que as pessoas se mantenham em distanciamento social, como alternativa para superar a Covid-19. Ninguém imaginaria essa frase (no momento e no contexto atual) como “Fique no seu apartamento”, “Fique na sua residência” ou “Fique no seu lar”. Sintaticamente falando, todas são perfeitas e até poderiam funcionar como sinônimas umas das outras. Porém, nenhuma produz o mesmo efeito de sentido que “Fique em casa”.
- c) “institutionalised utterances” ou “enunciados orais socialmente institucionalizados” são mais típicos da comunicação oral do que da escrita e carregam informações bem pragmáticas. Os linguistas americanos e britânicos diferenciam as palavras “sentences” e “utterances”, relacionando aquela à modalidade escrita (referindo-se normalmente a uma língua idealizada, usada na escola) e esta última à comunicação oral (referindo-se à língua viva, em uso). Os “enunciados orais socialmente institucionalizados” são padrões lexicais, usados na comunicação oral, que não variam e que devem ser respeitados em seu conjunto, tais como “tem uma ligação pra você”, “volto mais tarde”, “acordarei às 8:00h da manhã”, “isso não tem nada a ver comigo” etc. Observe que esse tipo de enunciado não é comum no texto escrito. Referem-se também à parte do discurso oral (“Se eu fosse você...”) que exige um complemento (“eu procuraria resolver o problema”) para formar uma frase. No ensino gramaticalizado, o professor sempre analisará essa frase como sendo composta por duas orações, sendo uma subordinada à outra e desencadeará uma série de explanações gramaticais decorrentes dessa concepção de ver a língua. Porém, se considerarmos que a oração “Se eu fosse você...” (subordinada, adverbial, condicional) é, invariavelmente, seguida por “eu + verbo, no condicional/subjuntivo” (“procuraria resolver o problema”), numa visão lexicalizada da língua, veremos que a língua pode ser analisada em sua perspectiva da lexicalização, evitando-se a visão estereotipada da gramaticalização, sem que o aluno (usuário da língua) precise enveredar pelos espinhosos caminhos (a que nenhum porto seguro levam) da nomenclatura e das regras gramaticais.

- d) “sentence frames and heads” (frases prontas constituintes do texto formal) são a versão escrita dos “enunciados institucionalizados”. São recursos do discurso escrito que nos permitem compreender textos escritos mais densos (de áreas específicas como a jurídica ou acadêmica, por exemplo). Os mais simples são sequenciadores/marcadores como “em primeiro lugar” e “finalmente”. Outros são frases inteiras como “alcançamos um patamar inesperado nas vendas...”, “de acordo com as pesquisas...”, “hipóteses apontam para...”, “alinhamo-nos com as ideias de...”, “considerando os objetivos gerais desta tese...,” etc. Essas sentenças além de encontradas em textos escritos bem restritos como os acadêmicos, também são de uso comum no discurso oral em ocasiões como a apresentação de trabalhos em congressos ou audiências na justiça e em outros contextos letrados e altamente monitorados, por exemplo.

Em resumo, optar pela AL inevitavelmente provoca uma mudança radical a) nos conteúdos trabalhados; b) na escolha dos materiais de suporte para o ensino; e c) na metodologia aplicada pelo professor. Nesse sentido, “uma preparação pedagógica para o emprego de porções lexicais e, particularmente, a identificação de itens multilexicais possibilitam uma proposta nova e importante para os professores no âmbito da AL.” (LEWIS, 1993, p. 120, tradução nossa⁵⁴).

Portanto, desaconselha-se a divisão da língua entre vocabulário e gramática. A AL sugere que se explore a gramática das palavras, haja vista, na concepção dessa abordagem, a língua consistir em um léxico gramaticalizado e não em uma gramática lexicalizada.

Após explanarmos os referenciais teóricos subjacentes a nossa concepção de língua, nos quais apoiamo-nos para a defesa da nossa tese, apresentamos a metodologia aplicada a este trabalho.

⁵⁴ [...] Training in pedagogical chunking, and particularly the identification of multi-word items provide a new and important activity for teachers within the Lexical Approach.

6 DA METODOLOGIA

“[...] o tempo passado na coleta dos dados frequentemente possibilita uma reflexão contínua e a maturação de algumas ideias ou hipóteses que levam à formulação de explicações plausíveis.”

(2008, CELLARD, André)⁵⁵

O presente capítulo está organizado em quatro segmentos distintos: o primeiro trata da trajetória de escolha da coleção “Português: Linguagens” para integrar este trabalho. O segundo apresenta os ares de cruzada em que se tornou a busca pela coleção. O terceiro discute a coleta dos dados para análise. No quarto, e último segmento, caracterizamos a coleção “Português: Linguagens”.

6.1 Da escolha da coleção

Como vimos em seção anterior, o objeto de pesquisa (ensino do léxico) há muito faz parte do interesse do autor desta tese, pelo menos em relação ao léxico de língua estrangeira, o qual realizou pesquisa de mestrado sobre o ensino de vocabulário de língua inglesa em um contexto de sala de aula.

O interesse por esse objeto de estudo no campo da língua estrangeira terminou influenciando esta pesquisa sobre o ensino do léxico de LP, desta feita no LDP, conforme discutido.

Na época do ingresso do autor desta tese no programa de doutorado, encontrava-se em vigor o PNLD 2015. Decidiu-se, então, analisar o ensino do léxico de LP nesse artefato. Foram cotadas para integrar este trabalho as coleções aprovadas no PNLD 2015. Esses foram os primeiros critérios criados para se chegar ao objeto de pesquisa, o léxico de LP.

Porém, qual das coleções seria escolhida? Para responder a essa pergunta recorreu-se ao GLPD Português 2015 para, em primeiro plano, observando as resenhas sobre as coleções aprovadas, selecionar a mais relevante para integrar esta pesquisa. Assim como as resenhas têm por objetivo orientar os professores na escolha da coleção a ser adotada nas escolas, acreditamos ser este um critério válido, isto é, reportamo-nos às resenhas a fim de escolher aquela coleção que integraria esta pesquisa.

⁵⁵ CELLARD, A. A análise documental. In: DESLAURIERS, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

Após acurada análise, dentre as 10 coleções de língua portuguesa aprovadas no âmbito do PNLD 2015 e considerando a validade de todas elas, criou-se mais um critério, ou seja, selecionar a mais adotada. Zilles e Faraco (2015, p. 242) já chamavam a atenção de que “[...] o livro didático mais adotado no Brasil é o de Cereja e Magalhães”.

Porém, a mais adotada, a coleção “Português: Linguagens”, agregava uma série de outros atributos que nos chamavam a atenção (e iam muito além do simples fato de ser a mais adotada) que justificam a escolha perante as demais. Vejamos:

- a) ser oriunda de um dos centros mais avançados e experientes na elaboração de material didático no Brasil;
- b) Tratar-se de coleção disponível e consolidada no mercado editorial de LD no país;
- c) Pela representatividade conquistada pelos seus autores no campo da elaboração de material didático;
- d) Devido à sua ampla aceitação entre professores de LP das escolas contempladas pelo LDP do programa PNLD 2015 em todo o território nacional;
- e) Por ser a coleção de LP mais presente nas salas de aulas das escolas públicas de EM no Brasil;
- f) Por ocupar o topo na preferência, consideradas todas as coleções didáticas de LP adotadas no território nacional, desde 1938, quando foram dados os primeiros passos na direção do programa, hoje conhecido como PNLD.

6.2. Do acesso à coleção

Não imaginava o autor desta tese a dificuldade que enfrentaria para reunir a coleção para análise do léxico, principalmente pelo fato de o PNLD 2015 se encontrar em pleno vigor. Fato este que, a princípio, garantiria a disponibilidade da coleção e terminou surpreendendo ao não se concretizar.

Corroborando com os alertas emitidos por alguns autores, foi muito difícil reunir os três volumes da coleção. A primeira tentativa foi feita acessando o site da própria Editora Saraiva com o objetivo de aquisição da obra. No site da editora, porém, a coleção não se encontrava disponível. Diante dessa primeira dificuldade, fizemos contato através de ligação telefônica para São Paulo, sede da Saraiva, porém, qual não foi a decepcionante surpresa ao

sermos informados de que a própria Saraiva não dispunha da coleção para venda. Choppin (2002, p. 9) já advertia para essa dificuldade:

[...] O catálogo das editoras clássicas, capazes de justificar a evolução de sua atividade, foram conservados de maneira muito aleatória. Quanto aos arquivos das editoras – um grande número está irremediavelmente desaparecido devido a falências ou cedências, eles foram, em muitos casos, destruídos ou dispersados [...].

Diante desse impasse, iniciamos uma verdadeira odisséia na busca da “Português: Linguagens”. Tanto a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco foi consultada, como também a Secretaria de Educação da Cidade do Recife e as bibliotecas estadual e municipais foram contatadas, sem obtermos sucesso. As Gerências Regionais de Educação – GREs do Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte e Metropolitana Sul – também não conseguiram solucionar o problema.

Escolhida de forma antecipada pelos motivos elencados, vimo-nos na iminência de não termos acesso à coleção, risco que causaria danos irremediáveis à nossa pesquisa. Contudo, nos diversos contatos mantidos durante a procura, professores, educadores de apoio, técnicos em educação, equipes pedagógicas, equipes gestoras, solidariamente mobilizaram-se num esforço conjunto na tentativa de localizar a coleção. Todo o esforço empreendido na sua busca obteve um desfecho inesperado.

Cerca de dois meses depois de iniciada a procura, recebemos um contato de uma professora lotada em uma escola ligada à GRE Recife Norte, decretando o fim do dilema. Mais que isso: ao nos comunicarmos com a professora (que tinha uma coleção guardada consigo) descobrimos que o autor desta tese havia sido seu professor durante o curso de Letras, tortuosos caminhos que só o destino explica.

A dificuldade para conseguirmos a coleção para análise do léxico confirma o que dizem alguns estudiosos. Pelo fato de seu uso estar restrito à sala de aula, bem como pela rápida desatualização de seu conteúdo, haja vista a dinâmica frenética de informações que vivemos no século atual, aparentemente, os LD não são objeto de conservação sistemática, desaparecendo quase que instantaneamente, após seu ciclo formal de utilização na escola (CORRÊA, 2000).

Os livros escolares são também mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição, ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações, como ocorreu após a queda do muro de Berlim [...] (CHOPPIN, 2002, p. 6-7).

Por outro lado, a história do LD não foi sistematizada pelos pesquisadores e assessores do MEC, pelo INL ou pelo INEP, exatamente os órgãos oficiais responsáveis pelas políticas públicas estabelecidas pelo governo federal em favor desse material no Brasil (FREITAG *et al.*, 1999). Essa premissa parece inspirar ou conspirar para que o LD propriamente dito, seguindo esse exemplo, também não seja objeto de preservação adequada.

6.3 Da seleção e coleta do corpus

De posse, finalmente, da coleção, procedeu-se à coleta do corpus para análise. Minuciosamente, uma leitura inicial foi realizada dos três volumes da coleção.

Na primeira leitura, quase nada foi encontrado. Nosso olhar estava à procura de exercícios que contemplassem o léxico de LP. Esses exercícios eram raros, quase inexistentes.

Após um segundo olhar, ainda mais atento, percebemos uma tendência de se trabalhar glossários de textos, apesar de não haver qualquer orientação ou alerta dos autores nesse sentido. Essa tendência estava subliminarmente subjacente à coleção, apesar da grande quantidade de textos encontrada na obra. Nada estava explicitamente estabelecido. Daí haver escapado do nosso olhar na primeira leitura.

Ficou a sensação de que os autores lançaram mão do modelo de glossário de forma instintiva e intuitiva, simplesmente reproduzindo uma crença na qual acreditam e não movidos por uma atitude teoricamente refletida. Acreditamos nisso pelo fato de os autores não produzirem qualquer exercício significativo sobre as palavras trabalhadas no glossário (na verdade, eles apenas indicam sinônimos), bem como pelo fato de não haver qualquer chamada de atenção aos alunos sobre uma opção refletida dos autores em trabalhar glossários como forma de estudar o léxico de LP.

A partir dessa descoberta, passamos a acompanhar todos os glossários contemplados na coleção (como veremos na análise, capítulo 7), bem como os raros exercícios propriamente ditos sobre o léxico de LP.

O último critério metodológico foi o de também verificar o interesse dos autores em relação ao estudo da sintaxe da LP a fim de comparar com o estudo dedicado ao léxico. Essa iniciativa permitir-nos-ia deixar mais clara a tendência dos autores em relação à escolha dos conhecimentos linguísticos. Acreditamos que, usando desse critério comparativo, produziríamos mais um elemento capaz de retratar a concepção de língua subjacente à coleção.

Antes, porém, de iniciarmos a análise dos dados, caracterizamos a coleção “Português: Linguagens”, na seção abaixo, mostrando como se estrutura a obra.

6.4 A coleção “Português: Linguagens”

Como já anunciado, é na Coleção “Português: Linguagens”, EM, que encontramos o nosso *corpus* de análise, ou seja, os exercícios de léxico contemplados na coleção. De autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, a coleção teve sua 9ª. edição publicada pela Editora Saraiva em 2013. Aprovada no PNLD 2015, foi utilizada nas escolas públicas do país no triênio 2015-2017.

Conforme o FNDE⁵⁶, a coleção “Português: Linguagens” figura no topo das coleções de LP mais distribuídas nas escolas, alcançando números da ordem de 2.313.339 coleções distribuídas entre livros de alunos e manuais de professores para o EM, em todo o país, números esses referentes estritamente ao PNLD 2015. Desse número, apenas 31.918 coleções se referiam a manuais de professores, enquanto 2.281.421 coleções corresponderam a livros de alunos.

Para se ter uma ideia da dimensão da quantidade de coleções distribuídas da “Português: Linguagens”, a segunda coleção a ter o maior número de livros circulando foi a “Novas Palavras”, publicada pela editora FTD, com um total geral (incluídos manuais de professores e livros de alunos) de 1.548.498 coleções. Apesar dos números expressivos apresentados pela “Novas Palavras”, a diferença entre a primeira e a segunda coleção ranqueadas fica na ordem de 764.841 coleções, como pode ser verificado na Tabela 3, que traz também um comparativo entre a “Português: Linguagens” e as demais nove coleções selecionadas no PNLD 2015.

Tabela 3 – Tiragens das coleções aprovadas no PNLD 2015

Coleção	Modalidade	Quantidade de Exemplares	Total	Diferença em relação à coleção “Português: Linguagens”

⁵⁶ Disponível em:

https://www.google.com/search?q=cole%C3%A7%C3%B5es+mais+distribu%C3%ADas+por+componente+curricular+portugu%C3%AAs+PNLD+2015&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR846BR846&oq=cole%C3%A7%C3%B5es+mais+distribu%C3%ADas+por+componente+curricular+portugu%C3%AAs+PNLD+2015&aqs=chrome..69i57.40983j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 15 dez. 2019.

Português Linguagens	Aluno	2.281.421	2.313.339	764.841
	Professor	31.918		
Novas Palavras	Aluno	1.526.890	1.548.498	
	Professor	21.608		
Português Contexto, Interlocução e Sentido	Aluno	810.859	822.319	1.491,020
	Professor	11.460		
Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	Aluno	9.968	693.452	1.619.887
	Professor	683.484		
“Português: Linguagens” em Conexão	Aluno	668.714	677.698	1.635.641
	Professor	8.984		
Ser Protagonista Língua Portuguesa	Aluno	623.196	631.835	1.681,504
	Professor	8.639		
Língua Portuguesa	Aluno	293.030	297.447	2.015,892
	Professor	4.417		
Viva Português	Aluno	229.194	232.643	2.080,606
	Professor	3.449		
Português: Língua e Cultura	Aluno	200.412	203.332	2.110,007
	Professor	2.920		
Português Vozes do Mundo – Literatura, Língua e Produção de Texto	Aluno	145.500	147.640	2.165.699
	Professor	2.140		

Fonte: O autor (2020)⁵⁷.

Verificando a Tabela, fica evidente a preferência dos professores pela coleção “Português: Linguagens”. Lembrando que esses números estão restritos ao PNLD 2015, EM, não entrando no balanço outros PNLDs nos quais a coleção foi adotada, nem outras fases do ensino básico – como o fundamental, por exemplo –, demonstrando o sucesso absoluto na adoção da coleção, entre os professores das escolas públicas.

Cada um dos 03 volumes da coleção “Português: Linguagens” apresenta um total de 400 páginas, sendo composto por 04 unidades, sugerindo-se que cada unidade seja desenvolvida ao longo de um bimestre, caso a escola trabalhe com períodos bimestrais.

O caminho escolhido pelos autores para a organização da coleção foi pela via da literatura. Desta forma, em cada uma das unidades a atenção é voltada para um movimento literário ou parte dele. O número de capítulos que compõe cada unidade não é uniforme,

⁵⁷ Elaboração do autor, baseado no FNDE.

oscilando entre o mínimo de 8, nas unidades 2 e 3 dos volumes 1 e 3, respectivamente, e o máximo de 13, na unidade 1 do segundo volume, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Quantidade de capítulos por unidade
Coleção “Português: Linguagens” (Ensino Médio)

Volume	1				2				3			
Unidade	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Número de capítulos	10	8	10	9	13	11	10	11	11	10	8	10

Fonte: O autor (2020).

Ao final do último capítulo de cada uma das 04 unidades se repetem duas seções intituladas (i) em dia com o ENEM e com o vestibular, contrariando as orientações constantes no próprio GLDA de que o EM não está preocupado com o ENEM e outros vestibulares, denotando que, independente dessa orientação do Guia, a escolha do LD tem um caráter pragmático. Em outras palavras, os professores demonstram uma preocupação prática diante da realidade que têm os alunos de enfrentar essas seleções, bem como nos leva a acreditar que as concepções de língua do professor e da coleção devem ser convergentes; e (ii) vivências.

Conforme os autores, no Manual destinado aos professores, a seção referente ao ENEM está:

Organizada em três partes – Literatura e estudos de linguagem, Produção de texto e Interpretação de texto – essa seção aparece ao final de cada uma das quatro unidades do volume e reúne questões recentes das provas do Enem e dos principais vestibulares do país relacionadas com o conteúdo trabalhado na unidade.

De caráter flexível e ajustável ao ritmo das aulas, o professor pode optar por ir resolvendo as questões propostas à medida que desenvolve os capítulos da unidade, ou pode propor aos alunos que resolvam esse conjunto de questões ao final da unidade; pode também promover a resolução em grupos, na sala, ou individualmente, em casa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 437).

A seção nomeada “vivências” se propõe a trabalhar com projetos de literatura e produção de texto e:

[...] cumpre dois objetivos essenciais: integrar saberes, áreas de conhecimento e professores, a fim de que o conhecimento seja operado de forma articulada e interdisciplinar, e desenvolver projetos, por meio dos quais o estudante tenha um papel protagonista na relação com o saber. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 437).

Observando ainda o Manual, a concepção de língua fica transparente para aquele professor que adota a coleção como é possível conferir no excerto abaixo:

O *ensino de língua* amparado por um suporte linguístico que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e interação verbal, como a noção de *discurso*, de *intencionalidade discursiva*, de *intertextualidade* e de *interdiscursividade*, de *variedades linguísticas* e *norma-padrão*, de *textualidade* e de seus componentes essenciais, como *coerência* e *coesão*, *continuidade* e *progressão*, etc.

Sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais para que se possa exercer um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, sujeito, adjuntos –, o estudo da língua vai para além do horizonte da frase e se abre para o estudo do texto e do discurso. Busca-se, fundamentalmente, avaliar em que medida os elementos verbais (os recursos disponíveis na língua) e os elementos extraverbais (que estão na situação de produção do discurso) são responsáveis pela construção de sentido dos enunciados.

Nesta edição, um número significativo de novos textos, novas atividades e exercícios confirmam e aprofundam a perspectiva enunciativa da linguagem, adotada por esta obra há várias edições.

Em capítulo inteiramente reformulado sobre a teoria da comunicação, as funções da linguagem são apresentadas por uma perspectiva histórica da evolução dos estudos linguísticos, partindo de Saussure, passando por Jakobson e chegando ao dialogismo de Bakhtin. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 406, grifo do autor).

Analisando o excerto, chama-nos à atenção a colocação dos autores quando afirmam que “o estudo da língua vai para além do horizonte da frase e se abre para o estudo do texto e do discurso”. Observa-se mais uma vez a ausência do estudo do léxico, quase sempre silenciado nos programas de ensino, mesmo sendo as palavras que dão vida às frases e aos textos. Frases e textos se articulam baseados em estruturas léxico-gramaticais, portanto, uma nova concepção de ensino de LP deve ser baseada nos elementos léxico-gramaticais da língua.

Verificando atentamente o sumário de cada volume da coleção, fica evidente a preferência dos autores pelos estudos de textos literários como eixo norteador do trabalho proposto. Porém, não se detêm apenas na literatura canônica. Exploram a produção de diversos gêneros textuais, não só os acadêmicos (textos de divulgação científica, por exemplo), mas também outros gêneros mais próximos da realidade dos alunos, como o artigo de opinião, blog, e-mail, carta de reclamação, tutorial e receita, entre outros, considerando a realidade cotidiana pragmática dos educandos.

Demonstrada a metodologia e caracterizada a coleção, veremos como se comporta o ensino do léxico de LP na coleção “Português: Linguagens”, no capítulo que trata da análise do objeto desta pesquisa.

7. DA ANÁLISE DO *CORPUS*

“[...] de modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise.”

(2008, CELLARD, André)⁵⁸

Conforme adiantamos no capítulo dedicado à metodologia, apesar de o nosso *corpus* recair sobre os exercícios de léxico na coleção “Português: Linguagens”, consideramos inviável não fazermos referência à atenção dada pelos autores à sintaxe (contraparte do léxico no ensino de línguas), a fim de estabelecermos um quadro comparativo com o estudo dedicado ao léxico.

Apenas ativando o recurso do cotejamento, torna-se possível dimensionar o real interesse da coleção por cada um desses conhecimentos, revelando, principalmente, o interesse a respeito do léxico de LP, que é o nosso objeto de estudo neste trabalho. Usando dessa metodologia comparativa, delineamos um quadro mais definido sobre as preferências da coleção.

Para realizar a análise, portanto, apresentamos as seções abaixo. Começamos com um levantamento dos exercícios de gramática que permeiam toda a coleção, na seção 7.1. Na sequência, colocamos o foco no objeto deste trabalho: os exercícios do léxico de LP trabalhados na coleção (seção 7.2). Dando prosseguimento, dedicamos as seções 7.3, 7.3.1 e 7.3.2 aos glossários que aparecem na coleção, apontando que esses são a principal tendência de ver o léxico, colocada pelos autores, apesar de não ser encontrada nenhuma enunciação explícita sobre essa preferência. Finalizando (seção 7.4), revelamos o lugar ocupado pelo léxico na coleção “Português: Linguagens”.

7.1 Exercícios de gramática na coleção “Português: Linguagens”

Quadro 17 – Conhecimentos linguísticos - Gramática (1)

Coleção “Português: Linguagens”				
Volume	Unidade	Capítulo	Número de páginas	Tema

⁵⁸ CELLARD, A. A análise documental. In: DESLAURIERS, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

1	1	9	2	Figuras de linguagem
	2	6	3	Sinonímia, Antonímia, Hiperonímia, Hiperonímia
	3	3	4	Classificação dos fonemas, sílaba, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos
		6	12	Ortografia, Emprego dos <i>porquês</i> , Parônimos e Homônimos divisão silábica
		9	4	Regras de acentuação gráfica
	4	3	7	Estrutura de palavra, Tipos de Morfemas, Elementos Mórficos
		6	10	Processos de formação de palavras

Fonte: O autor (2020)⁵⁹.

Quadro 18 – Conhecimentos linguísticos – Gramática (2)
Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Número de páginas	Tema	
2	1	3	9	O substantivo, flexão do substantivo	
		5	9	O adjetivo, flexão do adjetivo	
		8	5	O artigo e o numeral	
		11	17	O pronome (pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos)	
	2	2	2	15	O verbo (locução verbal, flexão dos verbos, formas nominais do verbo, classificação dos verbos, conjugações, formação dos tempos verbais simples, formação dos tempos verbais compostos)
			5	7	O advérbio
		7	11	Preposição e conjunção	
		10	5	A interjeição (classificação das interjeições)	
		3	3	12	O modelo morfossintático (o sujeito e o predicado). Morfossintaxe: a seleção e a combinação de palavras. Frase, oração, período, sujeito e predicado. A predicação
	6		9	Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto,	

⁵⁹ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

				adjunto adverbial (objeto direto e indireto, objeto direto preposicionado, objeto direto e indireto pleonásticos, os pronomes oblíquos como objeto)
		8	8	O predicativo (tipos de predicado). Predicativo do sujeito e do objeto
	4	4	10	Tipos de sujeito: simples, composto, desinencial, indeterminado, oração sem sujeito, verbos impessoais, vozes do verbo.
		7	7	Termos ligados ao nome (adjunto adnominal e complemento nominal)
		10	4	Termos ligados ao nome (aposto, vocativo)

Fonte: O autor (2020)⁶⁰.

Quadro 19 – Conhecimentos linguísticos – Gramática (3)

Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Número de Páginas	Tema
3	1	5	8	Período composto por subordinação: as orações substantivas (classificação das orações substantivas, orações substantivas reduzidas)
		7	9	Período composto por subordinação: as orações adjetivas (classificação das orações adjetivas, orações adjetivas reduzidas, funções sintáticas do pronome relativo)
	2	3	9	Período composto por subordinação: as orações adverbiais (orações adverbiais reduzidas)
		6	8	Período composto por coordenação: as orações coordenadas (orações coordenadas sindéticas, orações intercaladas)
		8	10	A pontuação: vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, aspas, parênteses, travessão, reticências.
	3	2	10	Concordância verbal
		4	4	Concordância nominal
	4	3	12	Regência verbal e regência nominal, crase
		6	6	Colocação pronominal

Fonte: O autor (2020)⁶¹.

⁶⁰ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

Verificando os três quadros, observa-se que os conhecimentos linguísticos são trabalhados em todas as unidades de cada um dos volumes, envolvendo o total das 12 unidades que compõem o todo da coleção. No volume 1, são trabalhados em 7 capítulos; no volume 2, em 14 capítulos; e, no volume 3, em 9 capítulos, respectivamente, totalizando 30 capítulos dedicados aos estudos linguísticos, mais especificamente para estudos com enfoque na gramática de PB. Esse tipo de conhecimento é trabalhado ao longo de 42 páginas (no primeiro volume), 121 (no segundo volume) e 76 (no terceiro volume), totalizando 239 páginas dedicadas ao estudo da gramática de LP na coleção “Português: Linguagens”.

É nítida a preferência pelos estudos focando na estrutura gramatical de LP. Evidentemente, essa observação reforça que “a frequência com que certas atividades aparecem (ou não) num LD exprime o que seu autor julga (ou não) importante para o aprendizado do conteúdo que está sendo ensinado” (MORAIS, 2015, p. 47). Assim sendo, definitivamente, não é o ensino de vocabulário (pelo menos na perspectiva da AL, do QECR e do QuaREPE) o campo de interesse da coleção “Português: Linguagens”.

Comparando o foco na gramática e no léxico, podemos afirmar que a coleção tem preocupação com a correção e precisão dos usos gramaticais de forma produtiva. A AL recomenda estudos gramaticais prioritariamente no campo da recepção, diferentemente do que vemos acontecer na coleção “Português: Linguagens”. Na concepção da AL, os procedimentos de metalinguagem (especialmente ao que se refere à sintaxe da língua) não resulta em aprendizagem significativa.

Além do mais, segundo Lewis (1997, p. 48, tradução nossa), “o indivíduo comete erros gramaticais porque não conhece o vocabulário; se você quiser evitar erros gramaticais, incrementar seu acervo lexical trará mais resultados do que a extenuante prática da gramática”⁶².

A proposta da AL em relação ao estudo da sintaxe se resume em: a) privilegiar o ensino de padrões lexicais (léxico-gramática); b) promover a aprendizagem, valendo-se de um processo mais receptivo do que produtivo (precisão); c) evitar explicações sobre a língua (metacognitivas); e d) incentivar um trabalho colaborativo e cooperativo, com a participação do professor e dos alunos (colegas de turma). Neste particular, os alunos são incentivados a “produzir sua própria gramática”, ou seja, “escrevem suas próprias regras gramaticais”

⁶¹ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

⁶² You make some ‘grammar mistakes’ because you don’t know enough vocabulary; if you want to avoid grammar mistakes, building your vocabulary will help you more than lots of grammar practice.

(LEWIS, 1993, p. 149, tradução nossa) ⁶³ a partir da observação do funcionamento das estruturas sintáticas da língua.

Contudo, “‘para não dizerem que não falamos das flores’, ou, do léxico!” (ANTUNES, 2012, p. 21), a coleção dá atenção ao léxico, mesmo sendo a atenção mínima e numa concepção tradicional, diferente da defendida nesta tese, como veremos agora.

7.2 Exercícios de léxico na coleção “Português: Linguagens”

Considerando a concepção de língua sugerida pela AL, bem como pelo QECR e pelo QuaREPE, podemos afirmar que são raríssimos, praticamente inexistentes, os exercícios dedicados ao estudo do léxico de LP na coleção “Português: Linguagens”. Para sermos mais exatos, apenas em 02 momentos (02 páginas), ao longo das 1.200 páginas que integram os três volumes da coleção, encontramos exercícios que podem ser assim classificados.

Veremos no quadro a seguir que, diferentemente dos estudos sobre a gramática, apenas na unidade 1 (no volume 1) a coleção trabalha com exercícios de vocabulário, totalizando, tão somente, 2 capítulos (7 e 9) contra 30 capítulos dedicados aos estudos gramaticais, como visto acima. Os volumes 2 e 3 nada apresentam de relevante que mereça ser destacado. Comparando com o estudo de gramática, a coleção dedica apenas 02 páginas ao estudo do léxico, contra 239 dedicadas à gramática, como vimos acima.

Tabela 5 – Momentos dedicados ao estudo do léxico

Coleção “Português: Linguagens”			
Momentos dedicados ao estudo do léxico			
Volume	Unidade	Capítulo	Página
1	1	7	85
		9	112

Fonte: O autor (2020)⁶⁴.

A fim de registrarmos os três momentos nos quais o vocabulário é alçado à condição de estudo na coleção “Português: Linguagens”, decidimos, como critério, apresentá-los considerando uma gradação de menor para maior consonância com os caminhos possíveis

⁶³ [...] ‘write their own grammar rules’.

⁶⁴ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

sugeridos para a aprendizagem de léxico, conforme discutido no capítulo 5 desta tese, desconsiderando a sequência cronológica na qual aparecem no corpo da coleção.

Definido o critério de apresentação, iniciamos nos reportando à página 112, do primeiro volume da coleção. Nesse exercício, os autores solicitam aos alunos a leitura do poema intitulado *Ossos do Ofício*. Chamam-nos à atenção as questões 3 (letras A e B) e 4 (letra A), aqui transcritas.

Quadro 20 – Exercício de léxico
Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Página	Questão	Pergunta	Resposta
1	1	9	112	3	Responda: a) Que sentido tem, no contexto, a expressão “deixar as barbas de molho”? b) E a expressão “ter a pulga atrás da orelha”?	a) Ficar na espera, aguardar para ver como vão ficar as coisas. b) Ficar preocupado ou atento em relação a alguma coisa.
				4	“Ossos do ofício”, o título do poema, também é uma expressão metafórica. a) Que sentido essa expressão normalmente tem?	O sentido de dificuldades ou problemas que existem em qualquer atividade.

Fonte: O autor (2020)⁶⁵.

Ao analisar o Quadro 20, é possível fazer uma ponte clara com as ideias que preceituam o QEQR, o QuaREPE e a AL. Nas questões (3 e 4), os autores contemplam a compreensão de expressões como “deixar as barbas de molho”, “ter a pulga atrás da orelha” e “ossos do ofício”. As expressões são apresentadas como *chunks*, frases prontas e pré-fabricadas, desconsiderando a compreensão de suas partes isoladas e voltando-se para o todo da estrutura léxico-gramatical.

Concordamos plenamente com o tipo de exercício exposto no quadro 20. O modelo vai de encontro com o que preceituam a AL, o QEQR e o QuaREPE, adotados nesta tese como referenciais para o ensino do léxico de LP. A gramática não foi valorizada em detrimento do léxico, tendo sido a língua lexicalizada. Percebe-se a valorização da léxico-gramática (o estudo em parceria dos dois componentes, respeitando-se uma simetria entre ambos), bem como o silenciamento da milenar dicotomia desses dois componentes de estudo.

⁶⁵ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

Os exercícios expostos no Quadro 20 acima representam satisfatoriamente a concepção de língua que defendemos nesta tese.

Finalmente, reproduzimos, na Figura 9, o exercício 2 da página 85 do primeiro volume da coleção. Nesse exercício, os autores apresentam algumas atividades acerca de expressões idiomáticas. A forma de apresentação parece-nos bastante pertinente. Desta feita, os autores foram felizes ao demonstrar as expressões de forma muito significativa. Este exercício satisfaz completamente as sugestões da AL, do QECR e do QuaREPE.

Figura 9 – Página 85 (Volume 1)

2. Além de palavras, toda língua possui também as **expressões idiomáticas**, ou seja, locuções ou conjuntos de palavras que são geralmente intraduzíveis para outras línguas. Partindo dessas expressões, os fotógrafos Marcelo Zocchin e Everton Ballardin tiveram a ideia de publicar o *Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*, um livro que reúne 50 fotos inspiradas no sentido literal de expressões idiomáticas do português. Veja como foi o percurso feito pelos fotógrafos para chegar a fotos bem diferentes:

DA FRASE À IMAGEM: O CAMINHO QUE TRANSFORMA UMA DADA EXPRESSÃO IDIOMÁTICA EM SEU EQUIVALENTE FOTOGRÁFICO

"Soltar a franga" EXPRESSION	→	Liberar-se, desinibir-se SENTIDO ANALÓGICO	→	Galinha curtiça-se ao ser solta REFERENTE ANALÓGICO	→	Mãos soltam galinha FOTOGRAFIA	
---------------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------------------	--

Fonte: Revista Língua Portuguesa, nº 15.

Observe as fotos a seguir e escreva a expressão idiomática equivalente a cada uma delas. Depois dê o sentido analógico das expressões.

a) 

b) 

c) 

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

O exercício 2, da página 85 (Figura 9), além de ver a língua em forma de “chunks” (porções lexicais), trabalha, inicialmente, a estrutura “soltar a franga”. Pode-se afirmar que o procedimento utilizado para apresentar a expressão, passando pelo sentido e pelo referente analógicos e desaguando na imagem das mãos soltando literalmente a galinha, é muito pertinente e significativa para a apreensão da expressão pelos alunos.

À luz da AL, o percurso entre a apresentação da expressão e a imagem é de rara felicidade. Podemos relacionar esse exercício ao que afirmam pesquisadores como Silva (2004) e Gomes (2011) que defendem um contínuo para o conhecimento da palavra, como

vimos na seção 5.1.4. Dessa forma, ficamos a perguntar o porquê de essa proposta de estudo de vocabulário ser tão excepcional nos LD, preferindo-se a perpetuação de propostas inócuas e tradicionais que não resultam em uma aprendizagem sólida e significativa dos alunos.

No desdobramento do exercício, os autores procuram estimular a criatividade dos alunos, iniciando o estudo do vocabulário a partir de imagens, desafiando os aprendizes a decifram as expressões idiomáticas, relacionando-as a possíveis sentidos analógicos, posteriormente. Observando as imagens e, usando alguns termos a partir da AL, podemos afirmar que: a) a imagem A remete à expressão “pisar em ovos”; b) a imagem B refere-se à porção lexical “trocar os pés pelas mãos”; e c) a imagem C indica a frase pré-fabricada “pisar na bola”.

Os possíveis sentidos analógicos para as expressões podem ser: a) “pisar em ovos” (ter atenção/cuidado com alguém ou alguma coisa); b) “trocar os pés pelas mãos” (inverter a lógica dos fatos/acontecimentos); e c) “pisar na bola” (cometer algum erro/deslize).

Como dito acima, o método de trabalho com o léxico neste exercício considerou o sentido das expressões em seu conjunto inseparável. O que defende a AL é que o léxico das línguas é composto majoritariamente por expressões pré-fabricadas e não por palavras isoladas. Nessa perspectiva, para ilustrar, trata-se “trocar os pés pelas mãos” de uma única palavra (indivisível), intercalada por espaços, uma *polyword* (porções lexicais compostas por duas ou mais unidades com identidade própria e com espaços entre elas). A diferença em relação à palavra “pés”, por exemplo, é que esta é uma palavra individual, composta de um único elemento (sem espaços). Ambas, na concepção da AL, assumem o mesmo status de “palavra” na língua.

A imprescindibilidade do conhecimento lexical leva o aluno a entender que “um erro lexical pode impedir uma comunicação exitosa, enquanto que um erro gramatical raramente atrapalha”.⁶⁶ (LEWIS, 1997, p. 95).

Infelizmente, as propostas de atividades retratadas nos exercícios das páginas 112 e 85, respectivamente, representam exceções, podendo ser contrastadas com o trabalho realizado com os glossários na coleção “Português: Linguagens”, como poderemos verificar na sequência.

⁶⁶ [...] a lexical mistake can hinder effective communication, unlike a grammar mistake which rarely does.

7.3 O glossário na coleção “Português: Linguagens”

A Coleção “Português: Linguagens” apresenta glossários de textos, os quais são trabalhados, via de regra, na perspectiva bem tradicional de ensino (tradução direta e literal dos vocábulos, certamente aqueles considerados mais difíceis para o aluno, a partir da perspectiva dos autores).

Salvo raras exceções que serão pontuadas ao longo desta seção, os glossários visam, basicamente, à tradução literal de palavras. Na verdade, nessa perspectiva, nem seria necessário para o aluno reportar-se ao texto para a compreensão da palavra. Para isso, bastaria consultar um dicionário e escolher uma das acepções possíveis para a palavra, vista de forma isolada como sugerem os glossários. Nessa perspectiva, o texto perde todo o seu valor.

7.3.1 Resumo dos glossários trabalhados na coleção “Português: Linguagens”

Observando as tabelas 6, 7 e 8 a seguir, fica evidente que a coleção analisada contempla o trabalho com glossários de forma recorrente.

Tabela 6 – Glossários no volume 1
Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Glossário/Página
1	1	1	19, 20, 21
		2	34
		5	63
		7	81
		8	88, 91, 92, 93, 98
	2	1	129, 130
		2	137, 141
		3	153
		4	160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 170
		7	200
	3	1	221
		4	258
		7	284, 285, 286
	4	1	321
		4	342, 343, 344
		7	366, 369, 375, 376, 377

Fonte: O autor (2020)⁶⁷.

⁶⁷ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

Tabela 7 – Glossários no volume 2
Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Glossário/Página
2	1	1	20, 21
		4	38
		6	56
		9	75
		10	88, 91, 93
		12	115
	2	1	131, 133
		4	161
		6	175, 179, 180
		7	182
		8	197
		9	199
	3	1	226, 230, 231, 234
		2	241
		4	265, 269
		7	290, 293, 295
	4	1	324, 325
		3	334
		5	354, 357, 358
		7	369
		8	374
10		385	

Fonte: O autor (2020)⁶⁸.

Tabela 8 – Glossários no volume 3
Coleção “Português: Linguagens”

Volume	Unidade	Capítulo	Glossário/Página
3	1	1	17, 18, 19, 23, 26, 28, 29
		2	31, 32
		4	44, 54
		5	62
		6	70, 72, 74
		8	99
		10	112, 114, 118

⁶⁸ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

	2	1	135, 143
		2	149
		4	163, 169, 174
		6	187
		7	194
		9	212
	3	1	238
		2	240
		3	254
		5	270, 274
		7	284
		8	290
	4	1	299, 300
		2	309
		4	338
		5	346
		9	380

Fonte: O autor (2020)⁶⁹.

Verifica-se que os glossários são trabalhados em todas as unidades de cada um dos volumes da coleção, envolvendo o total das 12 unidades. No volume 1 (Tabela 6), são trabalhados em 16 capítulos, no volume 2 (Tabela 7), em 22 capítulos e, no volume 3 (Tabela 8), em 24 capítulos, respectivamente, totalizando 62 capítulos em que são encontradas referências aos glossários.

Como os encontros promovidos pela coleção são muito pragmáticos e objetivos, seria exagero informar que são 117 o número de páginas em que são trabalhados os glossários. Na verdade, é 117 o número de encontros pontuais com os glossários, como poderemos evidenciar analisando as figuras 10 a 12 adiante, encontros esses que não devem deixar saudades para o aluno, haja vista tratarem-se de exercícios apenas de memorização.

O aspecto negativo é que o estudo apresentado não avança em direção a uma concepção enunciativa de língua. Tratada como código, percebe-se a evidente valorização do modelo tradicional de tradução de palavras isoladas, há muito tempo combatido.

⁶⁹ Elaboração do autor, baseado na coleção “Português: Linguagens”.

7.3.2 Exemplos de páginas com glossários na coleção “Português: Linguagens”

Nas figuras a seguir, reproduzimos dois momentos, em cada um dos três livros da coleção, em que são trabalhados glossários pelos autores, a fim de ilustrar o resumo exposto nas tabelas 6 a 8 acima. Comentários sobre os glossários trabalhados nas figuras ocorrem ao final de cada uma delas e no final da seção.

Figura 10 – Página 344 do volume 1

LEITURA

Você vai ler a seguir dois sonetos de Bocage. Observe as semelhanças e as diferenças entre um e outro quanto à forma e ao conteúdo. Após a leitura, responda às questões propostas.

TEXTO I

Já o Inverno, espremendo as cãs nevosas,
Geme, de horrendas nuvens carregado;
Luz o aéreo fuzil, e o mar inchado
Investe ao Polo em serras escumosas;
Oh benignas manhãs! Tardes saudosas,
Em que folga o pastor, medrando o gado,
Em que brincam no ervoso e fértil prado
Ninfas e Amores, Zéfiros e Rosas!

Voltai, retrocedei, formosos dias:
Ou antes vem, vem tu, doce beleza
Que noutros campos mil prazeres crias:

E ao ver-te sentirá minh'alma acesa
Os perfumes, o encanto, as alegrias
Da estação, que remoça a Natureza.

(Bocage. Sonetos completos. São Paulo: Nucleo, 1989. p. 22.)

cãs: cabelos brancos. medrar: crescer, fazer crescer, desenvolver.
ervoso: recoberto de erva. nevoso: coberto de neve.

TEXTO II

O céu, de opacas sombras abafado,
Tornando mais medonha a noite feia;
Mugindo sobre as ondas, que salteia,
O mar, em crespos montes levantado:
Desfeito em furacões o vento irado,
Pelos ares zunindo a solta areia,
O pássaro noturno, que vozeia
No agoureiro cipreste além pousado:

Formam quadro terrível, mas aceito,
Mas grato aos olhos meus, grato à fereza
Do ciúme, e saudade, a que ando afeito:
Quer no horror igualar-me a Natureza;
Porém cansa-se em vão, que no meu peito
Há mais escuridade, há mais tristeza.

(Bocage. Sonetos completos. cit., p. 34.)

agoureiro: agourento, que prevê desgraças.
escuridade: escundão, obscuridade.
fereza: crueldade, perversidade.

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

São dois textos (I e II), sonetos atribuídos a Bocage, trabalhados na página 344 do livro 1. No primeiro deles, os autores contemplam as palavras “cãs”, “ervoso”, “medrar” e “nevoso”. No texto II, são trabalhados sinônimos para as palavras “agoureiro”, “escuridade” e “fereza”.

Tendo em vista que os principais interessados (os alunos) no significado das palavras para o exercício de compreensão dos textos não foram consultados sobre suas possíveis dúvidas, porém, sem negar as dificuldades em torno das palavras selecionadas, é possível afirmar que outros autores poderiam, por exemplo, escolher as palavras “horrendas”, “escumosas”, “prado”, “Ninfas”, “Zéfiros” e “remoça”, no texto I, e “opacas”, “medonha”,

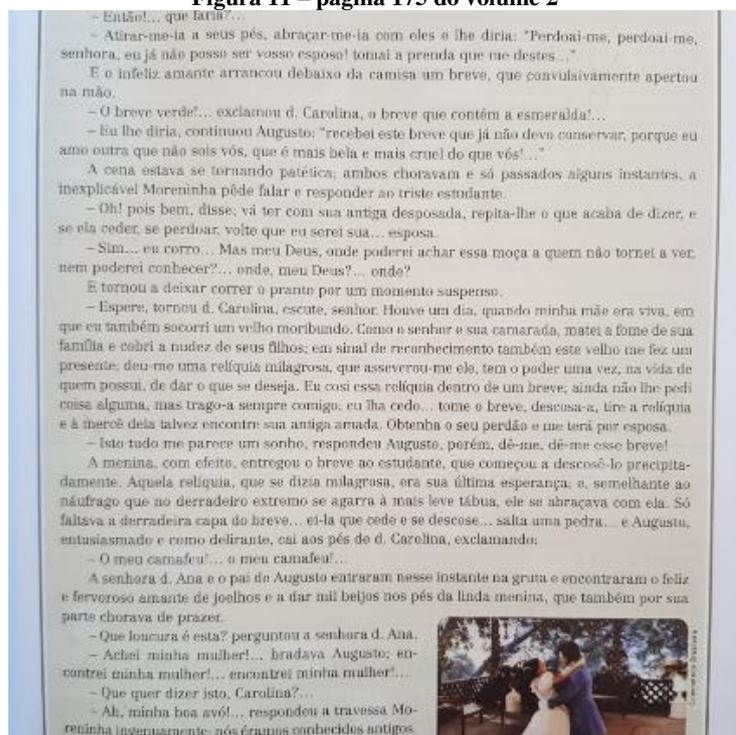
“salteia”, “vozeia”, “cipestre”, e “afeito”, no texto II, já que não existe nenhum indicativo quanto à metodologia aplicada para a escolha das palavras trabalhadas nos glossários.

A validade da indicação de palavras por autores de LD a serem trabalhadas em glossários, à revelia dos interesses do aluno, vem sendo contestada por alguns pesquisadores. Como alternativa mais significativa para o aluno, sugerimos os cadernos lexicais, conforme a AL, e o glossário criativo. (ASSUNÇÃO, 2015).

Ilari e Lima (2011, p. 20) demonstram preocupação pelo fato de uma escolha aleatória para o aluno poder provocar uma desmotivação na aprendizagem: “É óbvio que o ensino do vocabulário precisa ir ao encontro dos interesses da criança, sob pena de ser um ensino desmotivado e desmotivador. Então, tentar descobrir que palavras chamam a atenção em que idade, e por quê, deveria ser uma de nossas primeiras preocupações”.

Na contramão, os autores da “Português: Linguagens” mantêm a proposta da escolha aleatória sem critérios aparentes, conforme podemos conferir na Figura 11.

Figura 11 – página 175 do volume 2



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

No texto acima, baseado na obra “A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo, trabalhado na página 175 do livro 2, os autores destacam no glossário apenas a palavra “breve”, com o sentido de “escapulário”, “santinho”. Analisando essas possibilidades de sinônimos colocadas pelos autores para a palavra “breve”, poderíamos questionar: será que a

palavra “escapulário” seria um termo de domínio dos alunos? Parece-nos que tanto o termo “breve” (no contexto analisado) quanto “escapulário” apresentariam semelhante nível de dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

Observando rigorosamente o texto, outras palavras poderiam ser um desafio para a compreensão dos alunos, como exemplo, os termos “perjuro”, “desposada”, “moribundo”, “descosa” e “camafeu”.

Figura 12 – Página 180 do volume 2

TEXTO II

Os convidados, que antes lhe admiravam a graça peregrina, essa noite a achavam destumbrante, e compreendiam que o amor tinha colorido com as tintas de sua palheta inimitável, a já tão feticheira beleza, envolvendo-a de irresistível fascinação.

— Como ela é feliz! — diziam os homens.

— E tem razão! — acrescentaram as senhoras voltando os olhos ao noivo.

Também a fisionomia de Seixas se iluminava com o sorriso da felicidade. O orgulho de ser o escolhido daquela encantadora mulher ainda mais lhe ornava o aspecto já de si nobre e gentil.

Efetivamente, no marido de Aurélia podia-se apreciar essa fina flor da suprema distinção, que não se anda assoalhando nos gestos pretensiosos e nos ademanes artísticos; mas reverte do íntimo com uma fragrância que a modéstia busca recatar, e não obstante exala-se dos seios d'alma.

Depois da cerimônia começaram os parabéns que é de estilo dirigir aos noivos e a seus parentes.

[...]

Para animar a reunião as moças improvisaram quadrilhas, no intervalo das quais um insigne pianista, que fora mestre de Aurélia, executava os melhores trechos de óperas então em voga.

Por volta das dez horas despediram-se as famílias convidadas.

[...]

Aurélia ergueu-se impetuosamente.

— Então enganei-me? — exclamou a moça com estranho arrebatamento. — O senhor ama-me sinceramente e não se casou comigo por interesse?

Seixas demorou um instante o olhar no semblante da moça, que estava suspensa de seus lábios, para beber-lhe as palavras:

— Não, senhora, não enganou-se, disse afinal com o mesmo tom frio e inflexível. Vendi-me; pertenco-lhe. A senhora teve o mau gosto de comprar um marido aviltado; aqui o tem como desejou. Podia ter feito de um caráter, talvez gasto pela educação, um homem de bem, que se enobrecesse com sua afeição; preferiu um escravo branco; estava em seu direito, pagava com seu dinheiro, e pagava generosamente. Esse escravo aqui o tem; é seu marido, porém nada mais do que seu marido!

(José de Alencar. *Senhora*. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 75 e 127.)

Amor e dinheiro no cinema

O dilema moral vivido por Seixas em *Senhora*, dividido entre o casamento por amor e o casamento de conveniência, ainda é um tema atual e frequentemente abordado nas novelas de TV e no cinema.

O tema é explorado, por exemplo, em filmes como *Proposta indecente*, de Adrian Lyne, *O amor custa caro*, de Joel e Ethan Coen, e *Match Point (Ponto final)*, de Woody Allen.



✚ Cena do filme *O amor custa caro*

ademane: aceno, trejeito, qualquer gesto ou comportamento afetado. **insigne:** destacado, famoso, ilustre.

arrebatamento: exaltação, arroubo, comportamento precipitado. **não obstante:** apesar disso, contudo.

aviltado: desonrado, rebaixado, envilecido.

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

No texto acima, trecho extraído do romance “Senhora”, de José de Alencar, trabalhado na página 180 do livro 2, os autores destacam no glossário as palavras “ademane”, “arrebatamento”, “aviltado”, “insigne” e “não obstante”.

Mais uma vez, sem a intenção de contrariar as escolhas realizadas pelos autores, outras palavras poderiam ser dignas de figurar no glossário em questão: “peregrina”, “volvendo”, “ornava”, “assoalhando” e “recatar” poderiam ser algumas delas.

Essa forma de trabalhar uma suposta compreensão das palavras apresentadas nos glossários da coleção “Português: Linguagens” encontra a crítica de autores como a que colocamos a seguir:

[...] depois de um texto de dimensões variáveis, encontramos uma lista de palavras presentes no próprio texto e *supostamente desconhecidas do aluno e que por isso foram destacadas e glosadas*, isto é, acompanhadas de definições que correspondem aos usos feitos no texto. *Como esses exercícios vêm prontos*, nossos professores os usam, mas isso não garante que eles tenham clareza quanto a suas reais motivações [...]. (ILARI; LIMA, 2011, p. 20, grifo nosso).

Conforme deixam destacado Ilari e Lima e, assim como viemos reforçando nesta tese, pode existir um descompasso entre as palavras destacadas pelos autores para figurarem no glossário e as reais necessidades dos alunos. Segundo os autores, essas palavras são “supostamente desconhecidas do aluno”. Esse fato pode ser comprovado ou não. Nesse impasse, acreditamos que se faça necessário encontrar uma proposta de glossário que contemple os reais interesses daqueles que mais precisam da aprendizagem, os alunos, sob pena da manutenção de um ensino estéreo, do qual nenhuma semente brotará.

Figura 13 – Página 17 do livro 3

LEITURA

A seguir, você vai ler quatro textos. Os três primeiros são de *Os sertões*: o texto I, retirado da primeira parte da obra, é uma descrição da caatinga; o texto II, da segunda parte, descreve o sertanejo, e o III, da terceira parte, trata da guerra e de seu significado. O texto IV é parte do prefácio que o escritor português José Saramago, prêmio Nobel de literatura em 1998, fez para o livro *Terra*, de Sebastião Salgado. Após a leitura dos textos, responda às questões propostas.

TEXTO I

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe nua. Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas.

Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estaladas em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvore sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

(Euclides da Cunha, *Os sertões*. São Paulo: Circulo do Livro, 1975, p. 38.)

espinescente: que cria espinhos.
estepe: vasta planície ou região semi-desértica.
flexuoso: sinuoso, ondulante.
urticante: que queima como urtiga.
vereda: trilha que marca o rumo a seguir.

TEXTO II

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos da litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.



† Mulheres e crianças prisioneiras na Guerra de Canudos, em foto de 1897, de Hélio de Barros, acervo do IUPERJ. (Foto: O. J. Barros, 1962, SP)

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

Figura 14 – Página 18 do livro 3

É desgraçoso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados.

[...]

Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarado pelo olhar desassombrado e forte; [...] e da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobraimento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

(Idem, p. 92-93.)

adormido: adormecido.
atonia: perda do tônus, das forças.
estadear: manifestar, demonstrar.
Hércules: personagem da mitologia caracterizado por ter uma força incomum.
neurastênico: fraco, irritado.
Quasímodo: personagem corcunda da obra *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo.
remorado: adiado, retardado.
tabaréu: soldado inexperiente; pessoa inapta para fazer alguma coisa; caipira.
titã: personagem da mitologia; pessoa dotada de força extraordinária.
transmutação: ato ou efeito de transformar-se.

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” (2013).

São dois textos (I e II), referentes à obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, trabalhados nas páginas 17 e 18 do livro 3. No primeiro deles, os autores contemplam as palavras “espinescentes”, “estepe”, “flexuoso”, “urticante” e “vereda”. No texto 2, são

trabalhados os significados das palavras “adormido”, “atonia”, “estadear”, “Hércules”, “neurastênico”, “Quasímodo”, “remorado”, “tabaréu”, “titã” e “transmutação”.

Característica de Euclides da Cunha, o léxico típico do povo do sertão utilizado nos textos é denso, mesmo o primeiro deles, não obstante, extremamente curto. Daí, as palavras selecionadas para os glossários podem não resultar na compreensão desejada pelos autores da coleção. Palavras como “planuras”, “estonteia”, “estorcidos” e “bracejar”, presentes no texto I, e “desgracioso”, “fealdade”, “langorosa”, “combalida”, “canhestro” e “acobreado”, integrantes do texto II, podem apresentar grau de dificuldade acima da expectativa projetada pelos autores.

Retomando os procedimentos possibilitados pelas redes semânticas e/ou lexicais propostas pela AL e discutidas na seção 5.4.7 acima (implicações pedagógicas), mostramos, na seção 7.4, um exemplo de como pode ser o léxico trabalhado, usando esse tipo de exercício.

Segundo Assunção (2015), os primeiros glossários dos quais se tem conhecimento surgiram na Grécia Antiga. Pesquisa por ela desenvolvida, conclui a existência de um descompasso entre as dificuldades de reconhecimento de palavras apresentadas por alunos e o glossário sugerido pelo LD. Conforme a autora,

[...] podemos verificar que os glossários dos finais dos textos não foram suficientes para esclarecer aos alunos/leitores todas as dúvidas das palavras “difíceis” encontradas pelos alunos nos textos do LDLP do 9º ano. Haja vista que, das cinco ou seis palavras de um texto, listadas pelos alunos, apenas uma ou duas fazem parte do glossário no final de cada texto lido. (ASSUNÇÃO, 2015, p. 44).

Corroborando com o questionamento levantado pelo autor desta tese, “o glossário é o vocabulário difícil de um autor” (VILELA apud ASSUNÇÃO, 2015, p. 45) e não do aluno, o mais interessado na aprendizagem.

Essa afirmação de Vilela faz ver que o glossário é proposto a partir da visão do autor do LD e não necessariamente corresponderá à dificuldade apresentada pelos alunos. Alguns alunos poderão conhecer palavras integrantes do glossário elaborado pelo autor, enquanto outras palavras não selecionadas poderão representar uma barreira para a compreensão. Nessa perspectiva:

[...] por que privilegiar as atividades que o aluno é chamado a responder nos LDs [...]? Entendemos que as atividades que o aluno realiza, no livro ou a partir dos comandos nele presentes, expressam o que o autor julga necessário ser feito para que alguém domine o objeto de conhecimento em pauta [...]. (MORAIS, 2015, p. 47, grifo nosso).

A pesquisa de Assunção, entendendo o desencontro entre o glossário oficial (do autor) e as dificuldades reais dos alunos, sugeriu a construção do que ela chamou de “glossário criativo”, glossário este a ser elaborado, exclusivamente, pelos alunos participantes da pesquisa, convocados que foram para construir seus “reais” glossários, ou seja, preparar glossários com palavras por eles chanceladas como de alto grau de dificuldade de reconhecimento e compreensão.

Apoiando-nos ainda em Antunes (2005, p. 171), concordamos com sua assertiva, quando pontua que “[...] o exercício puro e simples de substituir em frases uma palavra por seu sinônimo ou de procurar em glossários o significado de uma palavra não dá conta de como o léxico pode ser um componente da organização coesa e coerente de um texto.”

E como pode o léxico ser um componente da organização coesa e coerente de um texto? A “associação”, dentre alguns princípios, poderia ser considerada com essa finalidade. Os autores da coleção esquecem do princípio da “associação”. A associação entre as palavras parte do princípio da ligação semântica existente entre os termos utilizados na composição de um texto. No caso de substituição sinonímica (pura e simples) como aparece nos glossários, não é externada preocupação com esse princípio. Após o texto pronto, uma mera substituição de palavras por outras não garante a continuidade do sentido pensado nem garantia da relação semântica quando da construção do texto inicial.

A substituição de uma palavra por outra deve ser “[...]também um recurso coesivo, pelo qual se promove a ligação entre dois ou mais segmentos textuais. Implica, pois, como o próprio nome indica, o uso de uma palavra no lugar de uma outra que lhe seja *textualmente equivalente*” (ANTUNES, 2005, p. 96, grifo do autor).

Não fica difícil concluirmos que o modelo de glossários trabalhados pelos autores da coleção “Português: Linguagens” não considerou o critério da associação, das possíveis relações semânticas existentes entre as palavras nem seus recursos coesivos. Isto porque a mera substituição de uma palavra em um texto por outra encontrada no dicionário (como ocorreu nos exercícios propostos) não garantirá a permanência de todos esses elementos textuais.

Como pode ser constatado, em geral, “[...] os exercícios de exploração do vocabulário têm-se limitado à tática de apenas substituir uma palavra por outra, em frases soltas, atividade que não evidencia as funções do léxico na construção da continuidade do texto [...]” (ANTUNES, 2007, p. 45).

Da forma como são trabalhadas no glossário, as sinonímias parecem não ter qualquer relação com o texto. Se assim fosse, o ensino de vocabulário estaria descolado de qualquer propósito mais significativo, revestindo-se de uma improvável autonomia. Porém, “o ensino de vocabulário não é um fim em si mesmo” (BINON; VERLINDE, 2000, p. 119).

Outra questão a ser aqui marcada é o estudo das palavras como é proposto nos glossários da coleção. Quase cem por cento das vezes (como vimos acima), os autores trabalham as palavras isoladamente, dissociadas da sua gramática, numa clara preferência por uma gramaticalização da língua em detrimento de sua lexicalização.

O método empregado por Cereja e Magalhães para trabalhar o vocabulário remete àquele rol de palavras, tradicionalmente utilizado na conjuntura do ensino behaviorista. Discordando da proposição colocada pelos autores, o nosso alerta é de que “se você quiser esquecer alguma coisa, coloque-a em uma lista” (LEWIS, 1993, p. 118, tradução nossa)⁷⁰. O mesmo autor advoga que “um vocabulário baseado em palavras individuais é completamente inadequado para fazer o indivíduo atuar satisfatoriamente na comunicação oral e na leitura em qualquer área do conhecimento humano”. (LEWIS, 1997, p. 19-20, tradução nossa)⁷¹.

Como temos reivindicado nesta tese (contrariando o que ocorre nos glossários da coleção), Binon e Verlinde (2000, p. 128), citando Gross (1991) e Tréville e Duquette (1996) reforçam que “o vocabulário e a sintaxe são, na verdade, indissociáveis. Dessa indissociabilidade, surge o conceito de ‘léxico-gramático’ no qual a ideia central é que as duas disciplinas estão em interação constante e que o estudo de uma somente pode ser conduzida com o estudo da outra”.

Permitindo-nos um pouco do direito da especulação, já que a abordagem não contemplou tal recurso em sua proposta, qual seria o modelo de glossário sugerido pela AL?

Difícilmente poderíamos assegurar qual seria o formato que a AL sugeriria, tendo em vista que ela não abordou tal tema. Podemos asseverar, contudo, de que não seria o modelo utilizado pelos autores da coleção “Português: Linguagens” analisado acima.

Para respaldar nossa hipótese, reportamo-nos a glossários publicados por pesquisadores adeptos dos estudos lexicais como Ellis (1985), Lewis (1997) e Carter e McCarthy (2006) em suas obras *Understanding Second Language Acquisition*

⁷⁰ [...] If you want to forget something, put it in a list [...].

⁷¹ [...] a basic vocabulary of individual words is wholly inadequate to make you functionally effective in talking and reading about any area of life [...].

(“Compreendendo a Aquisição de Segunda Língua”), *Implementing the Lexical Approach* (“Implementando a Abordagem Lexical”) e *Cambridge Grammar of English* (“Gramática da Língua Inglesa de Cambridge”), respectivamente, cujos fragmentos reproduzimos a seguir, nas figuras 15, 16 e 17.

Figura 15 – Glossário (1)

Glossary

acculturation

Acculturation is the process of adapting to a new culture. This involves developing an understanding of the systems of thought, beliefs, and emotions of the new culture as well as its system of communication. Acculturation is an important concept for understanding SLA because, it has been hypothesized, successful language learning is more likely when learners succeed in acculturating.

accuracy order

Learners produce L2 morphemes such as the third person *-s* or the articles, *a* and *the*, with varying levels of accuracy at different stages of development. Accuracy orders can be obtained by ranking a number of morphemes according to their accuracy level. Some SLA researchers (e.g. Dulay and Burt) have hypothesized that the accuracy order corresponds to the acquisition order.

acquisition

Acquisition can be broadly defined as the internalization of rules and formulas which are then used to communicate in the L2. In this sense the term ‘acquisition’ is synonymous with the term ‘learning’. However, Krashen (1981) uses these terms with different meanings. ‘Acquisition’, for Krashen, consists of the spontaneous process of rule internalization that results from natural language use, while ‘learning’ consists of the development of conscious L2 knowledge through formal study.

acquisition device

Nativist theories of language acquisition emphasize the importance of the innate capacity of the language learner at the expense of environmental factors. Each learner is credited with an ‘acquisition device’ which directs the process of acquisition. This device contains information about the possible form that the grammar of any language can take. (See *Universal Grammar*.)

approximative system

This is the term used by Nemser (1981) to refer to the deviant linguistic system which the learner employs when trying to use the target language. The learner passes through a number of ‘approximative systems’ on the way to acquiring full target-language proficiency. The term is almost identical in meaning with ‘interlanguage’ and ‘transitional competence’.

Figura 16 – Glossário (2)

Glossary

Acquisition A term popularised by Krashen for the unconscious intake of language, which is then available for spontaneous use. He presents it in opposition to conscious **learning** (qv). He claims – contentiously – that learning and acquisition are in no way related, and that it is only acquisition which is of permanent benefit to the learner.

Closed class Groups of grammatically similar words, such as relative pronouns, prepositions, or question words, where all the members can be listed and you cannot imagine a new one being added. Contrasts with open classes such as nouns, adjectives and verbs where new words are frequently added to the language.

Coherence All the factors, internal, textual and contextual, which mean the reader interprets different parts of a text as belonging to the same whole. It is an aspect of the way a reader interprets the text, in contrast to **cohesion** (qv) which is intrinsic to the text itself.

Cohesion The grammatical and lexical links in a text which make it seem a whole. It is an intrinsic property of the text. (cf **coherence**, qv)

Collocation The phenomenon whereby certain words co-occur with other words with more than random frequency: less formally called Word Partnerships, the concept is central to the Lexical Approach. Different kinds of collocation, and the differences between strong and frequent collocation are central to understanding the Lexical Approach.

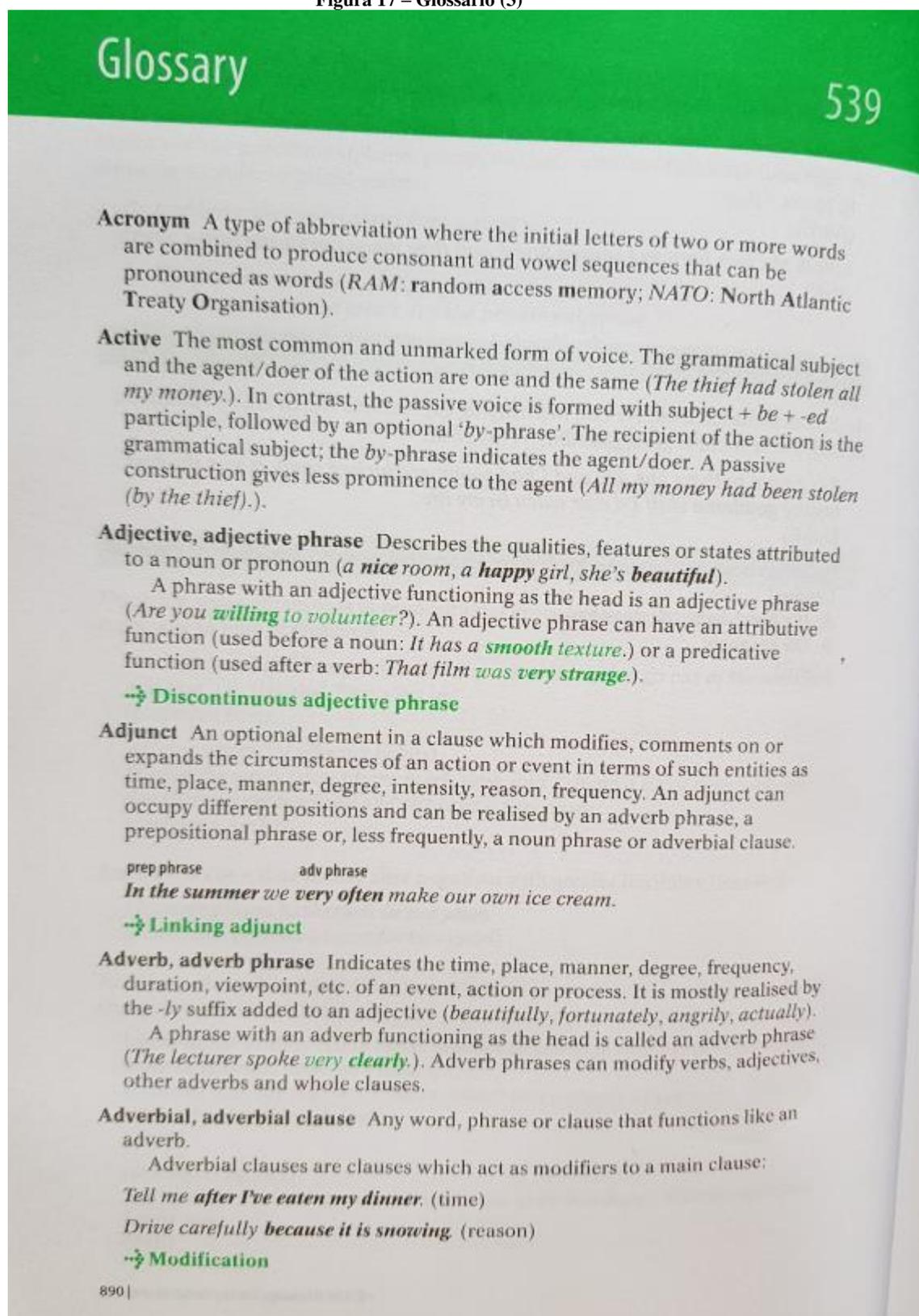
Consciousness-raising Activities which concentrate on receptive skills, ensuring learners notice features of the **input** (qv) in ways which are most likely to help them turn it into **intake** (qv).

Context The totality of the event which surrounds the use of a particular piece of language. Context includes **situation** (qv), **co-text** (qv), and such factors as the relationship of the speakers, purpose of the text etc. The very width of the term makes it comparatively useless to us; we usually use more specific terms in seeking analytical principles within the Lexical Approach.

Co-text The language (but not other factors such as situation) which surrounds the language under analysis or discussion. (cf **context**, qv)

Corpus A collection of **texts** (qv) assembled to form the material for a scientific study of language. Corpus linguists describe the content of the corpus, perhaps confounding our preconceptions. Challenges to their work must be based either on the descriptive framework employed – usually a matter of academic hair-splitting – or, much more potently, the criteria used in the selection of the corpus material. Different corpuses may be constructed

Figura 17 – Glossário (3)



Fonte: Carther e McCarthy (2006).

Repetindo o que alertamos anteriormente, não é possível assegurar qual seria o modelo de glossário no contexto da AL, haja vista seus proponentes não terem se debruçado sobre

esse tipo de atividade para o estudo de léxico. Porém, como também asseguramos acima, o modelo de glossário utilizado por um pesquisador que defende a AL certamente não se coadunaria com a estrutura dos glossários apresentados na coleção “Português: Linguagens”.

Enquanto William Cereja e Thereza Cochar solicitam ao aluno sinônimos de algumas palavras (a partir da perspectiva dos autores) de forma isolada e descontextualizada, os autores envolvidos com a LA produzem glossários que não focam em sinônimos ou antônimos, conforme pode ser verificado nas figuras 15, 16 e 17.

As primeiras páginas acima reproduzidas, referentes a cada um dos glossários dos autores citados, demonstram a preocupação dos autores em explicar de forma mais precisa e abrangente o significado de cada uma das palavras contempladas nos glossários, extrapolando a perspectiva de sinonímia e antonímia encontrada na coleção “Português: Linguagens”. Para que essa informação fique ainda mais clara, traduzimos a primeira acepção presente em cada um dos três glossários.

. *Acculturation*: Aculturação é o processo de adaptação a uma nova cultura. Isto envolve o desenvolvimento e a compreensão dos sistemas de pensamento, crenças e emoções da nova cultura assim como seu sistema de comunicação. Aculturação é um conceito importante para a compreensão da SLA (Aquisição de Segunda Língua), pois tem sido pressuposto que o sucesso na aprendizagem de língua é mais provável quando os aprendizes se adaptam à aculturação.

. *Acquisition*: Um termo difundido por Krashen para se referir à aprendizagem da língua materna, a qual fica disponível para uso espontâneo depois. Para Krashen, a aquisição é diferente da aprendizagem. Além de defender que não existe relação entre a aquisição e a aprendizagem, advoga ainda que apenas a aquisição é capaz de promover benefícios permanentes para o aprendiz.

. *Acronym*: Um tipo de abreviação em que as letras iniciais de duas ou mais palavras são combinadas para produzir sequências consonantais ou vocálicas que podem ser pronunciadas como uma única palavra (RAM: Memória de Acesso Aleatório; NATO: Organização do Tratado do Atlântico Norte).

Exercendo, mais uma vez, o direito de especulação, é plausível afirmar que a AL não indica glossários, provavelmente, por entender que não é possível escolher, “no lugar do aluno”, as palavras consideradas difíceis. Daí, a AL sugerir, como alternativa aos tradicionais glossários, os cadernos lexicais, que, diferentemente da proposta de Cereja e Magalhães, permitem que o aluno escolha as palavras que não conhece ou que de alguma forma ou por

alguma razão lhes chame a atenção para investir na pesquisa das mesmas, ou mesmo pelo fato de já haver uma motivação prospectiva que o mova em direção a essa escolha.

Como vimos na seção 5.4.5, os cadernos lexicais são abertos, não se apresentam como receitas prontas e não sugerem palavras para estudo de maneira apriorística. Nos cadernos lexicais, o aluno, em parceria com o professor, escolhe as palavras mais relevantes para o aluno. Este, por outro lado, tem a liberdade de eleger as palavras que lhe estimulam a pesquisa, independentemente da opinião do próprio professor, levando em consideração os cadernos lexicais serem um instrumento inerentemente pertencente ao aluno que tem ampla autonomia para personalizá-lo da forma que melhor lhe aprouver.

É o aluno quem tem ascendência sobre o seu caderno lexical. É ele quem, aconselhado pelo professor ou de forma soberana, pode projetar seu caderno lexical, a fim de atender às suas necessidades, respeitando seu próprio perfil e objetivos.

A proposta do caderno lexical, por conseguinte, parece-nos abarcar os interesses que mais se identificam com os anseios de êxito na aprendizagem dos alunos em relação ao léxico, enquanto que o modelo de glossários trabalhados pelos autores da coleção “Português: Linguagens” insiste em um modelo que não encontra mais respaldo por não conseguir se ancorar em qualquer proposta pedagógica contemporânea.

7.4 O lugar ocupado pelo léxico na coleção “Português: Linguagens”

Como pôde ser constatado a partir das análises realizadas, a coleção “Português: Linguagens” elege o glossário como modalidade para o estudo do léxico de LP. Embora essa opção não seja explicitada pelos autores, fica evidenciada devido à grande quantidade de glossários contemplados na coleção. O modelo de glossário é trabalhado no total das 12 unidades componentes da coleção, isto é, torna-se objeto de estudo em 62 capítulos, sendo promovidos 118 encontros com os alunos intermediados pelos glossários.

No entanto, forçoso é denunciar que os encontros promovidos entre os alunos e as palavras não são significativos. Os autores lançam mão do antigo e tradicional rol de palavras, repercutindo um modelo de ensino de palavras já há muito superado, em especial, considerando a concepção de língua subjacente ao QECCR, ao QuaREPE e à AL, colocados nesta tese como parâmetros para o ensino de léxico de LP.

Uma abordagem adequada atribuída ao estudo do léxico de LP é evidenciada apenas em dois momentos ao longo das 1.200 páginas da coleção, conforme demonstramos na seção

7.2 acima, contrastando com a quantidade de encontros que a coleção promove entre o aluno e a sintaxe da língua.

O contato com as palavras ocorre uma única vez e, da forma que é trabalhada, bastaria o aluno consultar um dicionário e buscar uma de suas acepções para substituí-las no texto, usando o enganoso critério de sinonímias perfeitas. Os textos não contribuem para a compreensão das palavras destacadas nos glossários, servindo apenas de pretexto para eleger algumas palavras a serem pesquisadas pelos alunos.

O uso do texto enquanto apenas um pretexto para trabalhar vocabulário é, inclusive, uma das críticas feitas à linguística textual que, na tentativa de evitar o ensino isolado de palavras (através de memorização de listas), se vale do texto pinçando palavras de textos, porém, no final, vendo a palavra como uma entidade isolada, desconsiderando que:

[...] Na estrutura das sentenças do português, as palavras estão sujeitas a restrições combinatórias de tipo semântico e isso acaba dando informações que, se não chegam a determinar de maneira exata seu sentido, pelo menos restringem de maneira considerável um leque de possibilidades que, para uma palavra totalmente desconhecida, seria em princípio infinito. (ILARI; LIMA, 2011, p. 21).

Outro fator a ser respeitado e que termina sendo desconsiderado pelos autores é que a simples troca de uma palavra por outra da maneira que ocorre na coleção, sem considerar todas as questões que essa manobra envolve, não considera que “as palavras se selecionam reciprocamente, ou, dito de outra maneira, que há entre elas ‘restrições de seleção’” (ILARI, 2015, p. 47). Portanto, não é aconselhável e se torna contraproducente o tipo de exercício trabalhado na coleção.

Outrossim, diferentemente da AL defendida nesta tese como alternativa ao ensino do léxico do PB, os autores privilegiam o ensino da gramática e trabalham com a concepção da gramaticalização da língua.

Outra questão também bastante pertinente diz respeito ao fato de que as palavras são selecionadas pelo LD a partir da perspectiva dos autores, aparentemente, de forma aleatória (na avaliação deste pesquisador), já que nenhum critério é exposto para justificar as escolhas. Nesse panorama, conclui-se que as palavras eleitas pelos autores para os glossários, necessariamente, não são as que os alunos escolheriam para pesquisa. Portanto, outras palavras que ficaram fora do glossário podem ser motivo de dúvida, como apontou a pesquisa de Assunção (2015).

Nesse panorama, apontamos a dificuldade que terá o aluno para recuperar as palavras elencadas pelos glossários em outras oportunidades em que elas aparecerem, haja vista a

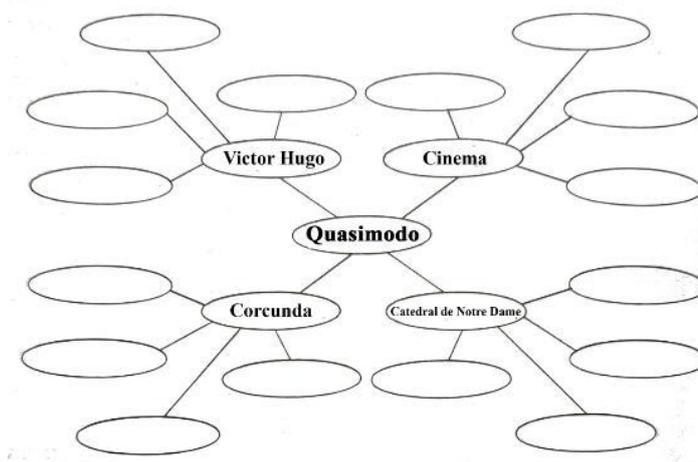
proposta apresentada pela coleção não favorecer uma relação significativa entre os alunos e o vocabulário neles trabalhado como os cadernos lexicais podem favorecer.

Como alternativa ao modelo tradicional utilizado por Cereja e Magalhães, no âmbito da AL, a palavra “Quasímodo” que aparece no glossário do texto II (Os Sertões), de autoria de Euclides da Cunha, poderia ser trabalhada no modelo de redes semânticas/lexicais, por exemplo.

Atividades com jogos (jogo da forca, bingo, dominó, quebra-cabeça, palavras cruzadas etc.) e a associação de palavras (redes semânticas/lexicais) em sala de aula pode atrair a atenção dos alunos para a aprendizagem, além de se constituírem em atividades que podem facilitar a ativação das informações armazenadas no léxico mental do aprendiz quando houver a necessidade de resgatá-las. Nas redes semânticas/lexicais o aprendiz ancora conhecimento retrospectivo (palavras já do seu domínio) a novos termos. Os aprendizes resgatam da memória conhecimentos já adquiridos com o intuito de agregar o conhecimento novo. Esse modelo de procedimento ativa a memória do aprendiz diferentemente de exercícios mecânicos de repetição e memorização.

Nesse sentido, sugerimos a rede semântica/lexical como o modelo abaixo (figura 18), como uma opção mais relevante para o estudo do léxico do que o tipo de glossário explorado na coleção “Português: Linguagens”.

Figura 18 – Rede lexical/semântica (Quasímodo)



Fonte: O autor (2020).⁷²

Aplicando a mesma tipologia de exercício trabalhado na seção 5.4.7 (Das implicações pedagógicas), observamos que a rede lexical/semântica tem como núcleo norteador a palavra “Quasímodo”, o qual deflagra quatro outros subgrupos que irão orbitar ao seu redor. Esses subgrupos estão formados pelas palavras “Victor Hugo”, “cinema”, “corcunda” e “Catedral de

⁷² Elaborado pelo autor, baseado em Redman e Ellis (2000).

Notre Dame” (diga-se de passagem, que, esses subgrupos, também podem ser decididos pelos alunos, em alternativa a uma matriz que já lhes chega pronta). Cabe aos alunos, em colaboração com outros colegas da turma, relacionar os subgrupos às outras quatro palavras.

Alguns exercícios, conforme trabalhado na rede semântica/lexical por Redman e Ellis (2000), na seção 5.4.7, poderiam ser acrescentados, como os que sugerimos no quadro abaixo:

Quadro 21 – Exercícios sugeridos

<p>a) Observe a rede lexical. Complete os balões com palavras que se encontram no <i>box</i> abaixo. Depois, acrescente mais uma palavra para cada seção a seu critério.</p> <p>b) Responda agora às perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o gênero de filme que você aprecia? 2. Que gênero literário mais lhe agrada? 3. Qual foi o último filme/livro que você leu? Comente. 4. Qual país você gostaria de conhecer? Por quê? 5. Qual profissão você pretende seguir?
<p>escritor / feio / película / religião / Paris / sala de projeção / marreco Igreja / romancista / deformidade / francês / filme</p>

Fonte: O autor (2020).

Comparando os glossários entre a coleção “Português: Linguagens” e a rede lexical/semântica de Redman e Ellis, parece-nos esta última bem mais adequada para que o aluno receba alguns estímulos relevantes a fim de recuperar a palavra “Quasímodo” em momentos em que seja exigido. Some-se a isso o modelo utilizado por estes pesquisadores, parece-nos bem mais significativo e motivador para o envolvimento do aluno com o estudo da palavra-alvo.

Finalmente, acreditamos que a aplicação das orientações do QECCR, do QuaREPE e da AL, promoveria um ambiente mais relevante para os alunos enriquecerem o léxico de LP. Porém, tendo como referencial a coleção “Português: Linguagens”, parece-nos ainda haver um longo caminho a percorrer nessa direção, caminho esse apontado nas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo principal investigar o espaço atribuído ao estudo do léxico no LDP, elegendo, para essa investigação, a coleção “Português: Linguagens”, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em sua 9ª edição, publicada em 2013 pela editora Saraiva. A coleção foi aprovada pelo PNLD 2015 e utilizada nas escolas públicas do país no triênio 2015-2017.

Pelos motivos elencados na seção 6.1, além da longevidade de que goza, a coleção “Português: Linguagens” destaca-se pelo fato de ter se tornado a coleção melhor ranqueada dentre todas aquelas aprovadas no PNLD 2015 (num universo de dez), chegando a distribuir 2.281.421 coleções, ou seja, 764.841 a mais do que a segunda e 2.165.699 em relação à décima e última colocada, segundo dados disponibilizados pelo FNDE. Observando os motivos justificados na seção 6.1, é possível afirmar que a coleção “Português: Linguagens” conquistou a preferência dos professores, já que são esses profissionais, pelo menos teoricamente, os responsáveis diretos pela escolha do material didático a ser adotado nas escolas públicas em todo o território nacional.

Ficou evidente o desafio de se refletir acerca do estudo do léxico de língua materna no LDP, desde a proposição da pesquisa, haja vista a reação de estranhamento, inclusive, por parte de profissionais que atuam na área. Contudo, acreditando na máxima saussuriana de que “é o ponto de vista que cria o objeto”, avançamos no intuito proposto.

Debruçando-nos sobre estudos similares desenvolvidos, percebemos a carência de interesse em torno desse campo de investigação. Discutimos a hipótese de que, provavelmente, a maior dificuldade para os linguistas optarem pelo estudo do léxico – em particular, o de língua materna, no LDP, diferentemente dos estudos referentes à Morfologia, à Fonologia e à Gramática, por exemplo –, respalda-se na justificativa de o léxico se constituir em um campo sempre aberto a inovações, colocando desafios não exigidos por outros objetos de estudo, às vezes passíveis de conclusões terminais e universais, já que se trata de um conhecimento que pode ser alterado e ampliado por toda a vida. Além disso, percebe-se claramente a dificuldade de estabelecimento de teorias conclusivas acerca desse campo de estudo, acrescida da ausência de uma tradição em Linguística Aplicada no Brasil (MOITA LOPES, 1996; BORTTONI-RICARDO, 2005) e de uma cultura voltadas para o estudo do léxico, resultando em um constituinte da língua tratado de forma periférica, marginal, acessória e negligenciada. (ANTUNES, 2005; 2007; 2012).

Outra dificuldade encontrada (que não invalida as pesquisas desenvolvidas) reside no impasse acerca do que é uma palavra, tendo em vista esse objeto suscitar diferentes visões de compreensão a partir da perspectiva de cada pesquisador. Concepções diferentes sobre o conceito de palavra, resgata a teoria saussuriana, já aqui resgatada.

Outro detalhe importante é que não se pode desejar um conceito universal para conceituar o que vem a ser uma palavra, pois esse conceito varia de língua para língua, de cultura para cultura. (BIDERMAN, 2001). Isso também alimenta um debate que dificilmente chegará a um denominador comum, em um horizonte próximo.

Fez-se referência, também, às contribuições adicionadas pelas ciências linguísticas, dentre elas, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso. Algumas delas foram citadas na coleção analisada, levando-nos a acreditar que, observando a proposta de estudo do léxico de LP, apresentada na coleção, a teoria continua distante da prática verificada.

O estudo do léxico de língua materna não poderia deixar de ter o LDP como suporte e referência, pois, como ficou patente, esse instrumento, não raras vezes – particularmente nas regiões mais remotas do país, basta ver sua dimensão continental –, representa o único meio de acesso ao conhecimento ao alcance dos alunos e (por que não dizer?) ao alcance de uma representativa parcela de professores.

A coleção analisada, contudo, deixa patenteada a ausência de um estudo adequado do léxico. Procurando os conhecimentos linguísticos trabalhados, o léxico não é citado em nenhum dos sumários dos três volumes da coleção. O próprio Guia de resenhas (GLDP) dos LDP selecionados no PNLD 2015, distribuídos às escolas para orientar a escolha a ser feita pelos professores, bem como o GLDA (2015), são omissos no trato do léxico de LP.

Como referencial teórico, reportamo-nos às orientações encontradas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), no Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuAREPE) e na Abordagem Lexical (AL). Consoante esses referenciais, ficou evidenciada a importância dos estudos lexicais, apontados como o conhecimento mais relevante dentre os conhecimentos linguísticos para se aprender uma língua.

A partir desses referenciais, nega-se o estudo hegemônico da gramática e sua ascendência sobre os estudos lexicais, reivindicando-se, ainda, que a concepção não é de uma língua com característica gramaticalizada, mas lexicalizada.

A língua deve ser estudada considerando os seus *chunks*, ou porções lexicais pré-existentes e que devem ser analisados em seu todo indecomponível e não em suas partes estanques e isoladas, pois, “[...] as palavras nunca estão sozinhas” (FARACO; TEZZA, 2011, p. 13).

Não podemos deixar de ratificar a justificativa da adoção da Abordagem Lexical (concebida originalmente para o ensino de língua inglesa) para ser aplicada ao ensino de LP, alinhando-nos, desta forma, a autores como Bortoni Ricardo e Seide e Durão (seção 5.4.1) que denunciam a falta de atualização dos professores brasileiros em relação aos aportes teóricos e aos aportes da Linguística Aplicada no Brasil. Na ausência de uma abordagem tipicamente nacional, lança-se mão de uma abordagem estrangeira, no entanto, plausível, para ser usada no contexto brasileiro, segundo defendem esses pesquisadores, com a concordância deste autor.

Como referência, tomou-se também o QECR e o QuaREPE, ambos destacando o léxico como a competência linguística mais relevante para o domínio do léxico de uma língua.

Tendo em mente a concepção de língua subjacente aos referenciais teóricos acima, debruçamo-nos sobre a coleção “Português: Linguagens”, visando descobrir o tratamento dado ao estudo do léxico.

Ficou clara a ausência de qualquer evidência acerca da abordagem dada ao trabalho com esse conhecimento linguístico. Uma referência sistemática ao léxico, contudo, pode ser atribuída aos glossários que, embora recorrentes, parecem se revelar inócuos em seus propósitos, haja vista as palavras eleitas para compreensão serem tratadas como sinônimas de outras apontadas nos próprios glossários.

O modelo utilizado pode ser comparado a lista de palavras, bem representativa de um modelo de ensino tradicional e irrelevante (não significativo) para o conceito de língua adotado neste estudo, como ficou constatado no transcorrer desta tese.

Precisamos reforçar que “o léxico não é composto por uma lista de palavras isoladas, mas por uma organização” (TURAZZA, 2005, p. 77).

Para “compreender” as palavras dos glossários, conforme são apresentados, bastaria ao aluno recorrer a um dicionário para selecionar possíveis sinônimos, pois os textos reportados terminam por se configurar como meros coadjuvantes do processo, isto é, servem apenas de pretexto para trabalhar as sinonímias listadas.

Por outro lado, como foi também constatado, as palavras são selecionadas para compor o glossário tendo como perspectiva a ótica do autor do LD, não necessariamente correspondendo às reais necessidades dos alunos.

Como vimos, para não cair na armadilha de indicar as palavras que os alunos têm um “pseudointeresse” em estudar, a AL sugere o uso dos cadernos lexicais.

Os cadernos lexicais podem e devem ser um instrumento personalizado pelo aluno, mas nada impede (muito pelo contrário) a participação do professor no processo. Contudo, além das palavras sugeridas pelo professor, mais importante ainda são as palavras pelas quais os alunos demonstram uma atenção natural, levados por motivações intrínsecas (até de fórum íntimo) e extrínsecas, muitas vezes, impossíveis de serem racionalmente explicadas, muito menos por outrem.

O caderno lexical proposto pela AL se aproxima do glossário criativo de Assunção (2015). O que há de comum entre eles é que ambos reconhecem o direito de o aluno escolher as palavras que realmente lhe interessam pesquisar, evitando, assim, trabalhar palavras para as quais não demonstrem motivação.

Tendo os referenciais teóricos adotados no bojo desta tese como norte, o trabalho adequado e significativo para o aluno, no que concerne ao estudo de léxico, só é proposto em caráter de exceção.

Como apontado na seção 7.2, apenas em dois momentos (02 páginas das 1.200 que compõem a coleção) podemos considerar adequado o modelo trabalhado. Nesses dois momentos, a LP é tratada respeitando os *chunks*, expressões cristalizadas da língua, como é o caso das expressões idiomáticas, por exemplo. Esse silenciamento evidencia a lacuna existente de estudos do léxico de língua materna no LDP.

Quanto aos objetivos eleitos para este estudo, considerando as análises realizadas à luz das orientações teóricas selecionadas, chegamos à conclusão de que, em resposta ao primeiro objetivo, que seria investigar o lugar ocupado pelo léxico na coleção “Português: Linguagens”, verificou-se que o trabalho com o léxico de LP é minimizado, sendo contemplado a reboque dos estudos dedicados à sintaxe. O léxico ocupa um lugar adjacente, um espaço periférico enquanto a gramática continua desempenhando um papel de protagonista no cenário de estudos da língua.

Quanto ao segundo objetivo, identificar se as atividades relacionadas ao léxico evitam o estudo dicotômico (gramática x vocabulário), percebe-se que o estudo do léxico valoriza a dicotomia léxico x gramática como se fora dois compartimentos estanques constituintes da

língua, sem qualquer sinalização da possibilidade de interação entre esses seguimentos, mesmo com os resultados de pesquisas apontando que a “gramática não existe separadamente de outros aspectos da língua”. Existe uma relação íntima entre gramática e léxico, ou seja, “[...] escolhas gramaticais implicam em escolhas específicas de vocabulário ou vice-versa” (CARTER; McCARTHY, 2006, p. 7, tradução nossa⁷³).

Ao nos debruçarmos sobre o terceiro objetivo, que é o de investigar se as atividades relacionadas ao léxico favorecem o estudo integrado com a gramática, observa-se que essa concepção de ver a língua defendida pela AL cai mais ainda no esquecimento. Em nenhuma passagem na coleção, padrões léxico-gramaticais de LP são considerados.

Com referência ao quarto objetivo, que visa verificar qual a abordagem dada pelos autores do LDP aos exercícios que contemplam o estudo do léxico, conclui-se que a abordagem valorizada pelos autores do LDP para o estudo do léxico perpetua o ensino behaviorista de ver a língua, remetendo esse estudo a um período anterior à década de 50 e 60 do século passado, e – por que não dizer? –, ao período clássico grego, quando os glossários surgiram, primordialmente, com o compromisso de esclarecer os textos homéricos, tão complexos para a época.

Analisando o último dos objetivos específicos desta pesquisa, que busca analisar as aproximações e os distanciamentos entre as atividades de estudo do léxico proposto pelo LDP e a perspectiva da AL, verificamos que o método aplicado pelos autores para o estudo do léxico contradiz em sua essência a concepção de língua defendida pelo QECR, pelo QuaREPE e pela AL. Esse se distancia profundamente dessas possibilidades e se aproxima tão somente em dois momentos da filosofia lançada por essas alternativas (como ficou registrado na seção 7.2), deixando evidente a necessidade de mudanças.

Ficou configurada, primeiramente, a necessidade de o estudo do léxico ser visto em sua real importância para o conhecimento da LP, devendo assumir um papel central nos estudos. Em segundo lugar, viu-se a importância de a língua ser respeitada em suas estruturas léxico-gramaticais. Observou-se que a gramática continua ocupando um papel hierárquico em relação ao léxico e que os autores do LDP não têm sido os parceiros ideais a fim de que o léxico seja, finalmente, alçado à sua condição de protagonista no estudo da LP.

⁷³ Grammar does not exist separately from other levels of language. There is a close link between grammar and lexis [...] grammatical choices entail particular choices of vocabulary, or vice-versa.

Conclui-se que o aluno é vítima do ensino calcado majoritariamente nas regras da gramática e na nomenclatura que terminam provocando uma ojeriza em relação à língua. Língua essa (a da escola) na qual ele não se reconhece.

Afinal, a língua da escola não é a mesma língua do aluno. É uma língua estranha, estrangeira ou do outro (do professor, da escola, do Estado). Uma língua idealizada. Não o vernáculo. Parece mesmo que aquele modelo de língua é uma necessidade que tem o professor e a escola para anunciarem sua autoridade sobre o aluno. É como se dissessem: “Nós dominamos essa língua, você não”. Pior: Não são vislumbrados quaisquer sinais de mudanças em um horizonte próximo.

Poucas condições são dadas a esse aluno para que ele também passe a conhecer essa língua. Isso também parece fazer parte do processo. É como se houvesse um acordo subliminar, subjacente ao sistema (leia-se professores, Estado, diretores etc.) para manter esse status.

Contudo, como poderia esse processo ocorrer de forma diferente? Primeiramente, a escola deveria receber o aluno reconhecendo o vernáculo que ele traz consigo. Em seguida, a norma culta, a ser ensinada na escola, não deveria ser colocada como algo imposta, inalcançável, “um bicho de sete cabeças”. Terceiro, deveria ser trabalhada no aluno a tomada de consciência de que precisa conhecer a variante culta (que não é a dele) para que possa desenvolver condições de ter acesso aos bens culturais (materiais e imateriais) produzidos pela sociedade, ou seja, galgar degraus na pirâmide social.

Essa língua pode e deve ser considerada uma língua estrangeira. Representa quase uma segunda língua para o aluno, se considerarmos seu vernáculo. Ao dominar a língua culta esse aluno pode e deve ser considerado bilíngue. Sob mais essa ótica, justifica-se o uso da AL para fundamentar esta tese, como vimos no capítulo 5.4.

Valendo-se dessas premissas, o professor não precisaria continuar usando a metalinguagem, o ensino de regras gramaticais, e nem sua nomenclatura como escudos de defesa e de manutenção do seu *status quo* nem da sua autoridade (este é um elemento inerente ao papel que o professor assume no contexto de ensino. Não há como prescindir dele. E nada poderá mudá-lo).

Como podemos observar neste trabalho, alguns pesquisadores são baluartes na defesa do léxico no contexto de ensino de línguas (LD + processo de ensino-aprendizagem + professores + formação). Em suas obras, explicitam por que, o que e como inserir (pelo menos teoricamente) os estudos lexicais nos programas de ensino. Falta, porém, um método,

uma Linguística Aplicada para o ensino da LP (como existe a AL para o ensino da língua inglesa). Essa é a angústia colocada pelos professores do ensino básico no país. Ao receberem as teorias advindas da Academia, fica sempre a pergunta: como fazer? (ou seja: como fazer uma transposição didática, a ser aplicada em sala de aula, que traga resultados concretos para a aprendizagem dos alunos). E não estamos falando aqui de receitas. Estamos falando de um método, aos moldes da AL, como preceitua a Linguística Aplicada.

Como ficou ressaltado nesta tese, a Linguística demonstra avanços consideráveis no Brasil (Sociolinguística e a Linguística Textual) na mesma proporção que mantém dúvidas enormes em relação a sua aplicação. Como afirmaram Bortoni-Ricardo (2005) e Moita Lopes (1996), falta tradição à Linguística Aplicada no Brasil, diferentemente do que ocorre nas pesquisas nos Estados Unidos e na Europa, como comprovamos neste trabalho.

No Brasil, a LA tornou-se a prima pobre da Linguística. Parece ser uma área de menor capacidade intelectual. Ficar no campo da divagação e da teorização parece exalar mais sapiência. Na perspectiva brasileira, a Linguística (para muito além de toda a importância de que é, inegavelmente, revestida, pois dela precisamos para justificar nossas escolhas) tomou os ares de trabalho intelectual. Restou para a LA o braçal. Diante dessa realidade, o que propomos, então?

Para responder aos desafios que este trabalho nos apresenta, propomos, em futuras pesquisas, aprofundar estudos na direção de uma tomada de consciência (que envolve professores e alunos) em oito sentidos: a) chamar a atenção do aluno para os motivos pelos quais ele deve conhecer essa “língua estrangeira”, a língua culta; b) acrescentar o estudo do léxico ao programa de ensino de LP; c) evitar o ensino dicotômico, léxico x gramática; d) empregar o ensino integrado (padrões léxico-gramaticais); e) fazer o aluno perceber que a língua é composta eminentemente por *chunks* (frases fixas ou semifixas como colocações, expressões idiomáticas, ditados populares etc.); f) alertar para o equívoco do ensino preponderantemente focado em nomenclaturas e regras gramaticais; g) apontar a importância do uso de cadernos lexicais, evitando-se o estudo de palavras que não sejam de interesse do aluno; h) finalmente, o maior de todos os desafios (o trabalho braçal): baseado no QEQR, no QuaREPE e na AL, construir uma proposta para o ensino do léxico da LP que possa ser considerada nos LDs, na formação inicial e continuada dos professores e, efetivamente, ser empregada de forma exitosa na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2002.
- AMORIM, G. S. **Marcação no contato linguístico**: o português falado pelos latundê. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ANDRADE, C. D. **Bandeira a vida inteira**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Ltda, 1986.
- ANDRADE, O. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. v. 6-7.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Editora Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Editora Parábola, 2012.
- ASSUNÇÃO, C. D. de. **Ampliação vocabular**: glossário de textos do livro didático de língua portuguesa vontade de saber português do 9º. Ano. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Maxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001b.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. Variação, avaliação e mídia: o caso do Enem. *In*: ZILES; FARACO (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, M. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAIRRO, C. C. de. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., Campinas. **Anais [...]**. Campinas: HISTEDBR, 2009.
- BASÍLIO, M. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BATISTA, A. C. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. C. G. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 7-24.

BATISTA, A. C. G. O conceito de livros didáticos. *In*: BATISTA, A. C. G.; GALVÃO, A. M. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras. Brasília: CNPq, 2009.

BELINE, R. A variação linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 121-140.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 35-47.

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. São Paulo. UNESP, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 119-165.

BORGES, D. G. **A crítica contemporânea ao dualismo metafísico alma-corpo de René Descartes**. 2010. 84 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5^a. a 8^a. séries: que rio é este pelo qual corre o gânges? *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 211-252.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015: Guia de livros didáticos. Apresentação. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2015**: Guia de livros didáticos. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Guia de livros didáticos. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017. 109 p.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva; MOTA, Jacyra Andrade; AGUILERA, Vanderci de Andrade; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ISQUERDO, Aparecida Negri; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; RAZKY, Abdelhak. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2018. 2 v.

BREAL, M. **Ensaio de semântica**: ciência dos significados. Campinas: Editora RG, 2008.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAFIERO, D.; CORRÊA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 277-298.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão Livraria e Editora, 1979.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. **Cambridge grammar of english**. Singapura: Cambridge University Press, 2006.

CARVALHO, N. M. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CARVALHO, N. M. **Princípios básicos de lexicologia**. Recife: Editora da UFPE, 2011.

CASTILHO, A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: DESLAURIERS, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. Volume 1. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. Volume 2. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. Volume 3. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **História da educação**, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COADY, J. L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge University Press, 1997. p. 273-290.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.

COSTA, R. P. Implicações da concepção de léxico na formação do professor de língua materna. **Revista GTlex**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 110-119, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTlex/article/view/31809>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CUNHA, A. L. da. Explorando as expressões idiomáticas no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência lexical. In: FERRAZ, A. P. (org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. China: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, N. C. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (ed.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 122-139.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura**. Rio de Janeiro: Base Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. (org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217-234.

FERRAZ, A. P.; FILHO, S. C. S. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A. P. (org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016. p. 9-30.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREYRE, G. **Seleta**. Rio de Janeiro;Recife: Livraria José Olympio Editora, 1980.

GATTI JÚNIOR, D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *In: História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 20-50, set. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663/pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. *In: BAGNO; CARVALHO (org.). Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 141-154.

GONZÁLES, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In: ZILLES, A. M. S.; FARACO et al. (org.). Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015.

GRILLO, S. V. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. *In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 101-123.

GUEDES, P. C. E por que não nos defender da língua? *In: FARACO, C. A. (org.). Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Editora Parábola, 2001. p. 127-142.

GUY, Gregory R. Parallel variability in American dialects of Spanish and Portuguese. *In: SANKOFF, D.; CEDERGREN, H. (ed.). Variation Omnibus*. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981b. p. 85-93.

HILGERT, J. G. A seleção lexical na construção do texto falado. *In: PRETI, D. (org.) Léxico na lingual oral e na escrita*. São Paulo: Ed. Humanitas. p. 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2009.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico**. São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ILARI, R.; LIMA, M. L. C. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In: CAVALHO; BAGNO, M. (org.). Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

JACKENDOFF, R. Semântica lexical: uma entrevista com ray jackendoff. Tradução de Gustavo Breunig. **ReVEL**, [S.l.], vol. 11, n. 20, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/167269794e695934b2e3446ac8479f2d.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

JANSON, Tore. **Uma história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2012.

- LEAL, M. A. da F.; MENDES, S. T. do P. Jeitinho brasileiro; a expressão idiomática no português do Brasil: uma contribuição para o léxico da língua. *In: SEABRA, M. C. T. C. de. (org.). O léxico em estudo.* Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- LÊDO, A. C. O. **Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa.** 2010. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- LEFEBVRE, C. As noções de estilo. *In: BAGNO, M. (org.). Norma linguística.* São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 203-236.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In: LEFFA, V. J. (org.). As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCART, 2000. p. 15-44.
- LEITE, M. Q. Aspectos de uma língua na cidade: marcas da transformação social do léxico. *In: PRETI, D. (org.). Léxico na língua oral e na escrita.* São Paulo: Humanitas; FFLCH; USP, 2003. p. 17-45.
- LEWIS, M. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward.** Hove, Reino Unido: LTP, 1993.
- LEWIS, M. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice.** Hove, Reino Unido: LTP, 1997.
- LEWIS, M. **Teaching collocation: further developments in the lexical approach.** Hove, Reino Unido: LTP: 2000.
- LUCCHESI, D. *et al.* História do contato entre línguas do Brasil. *In: _____ (org.). O Português Afro-brasileiro.* Salvador: EDUFBA, 2009.
- MCCARTHY, M. **Vocabulary.** China: Oxford University Press, 1990.
- MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. *In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 139-156.
- MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de Linguística.* São Paulo: Editora Contexto, 2011a. p. 43-68.
- MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso.** São Paulo: Cortez, 2011b.
- MARTINS, J. **Aspectos epistemológicos das teorias sobre a formação do português brasileiro.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MELKA, F. Receptive vs productive aspects of vocabulary. *In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (ed.). Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 84-102.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, A. G. de. O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? *In*: BUNZEN, C. **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 39-64.

MUSSA, Alberto B. N. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. 1991. 239 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. **Nurc 50 anos: 1969-2019**. São Paulo: Parábola, 2019.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

PITTOL, Inelme Maria Piran; MARTINS, Tânia A. Baixo desempenho nas avaliações face aos problemas na interpretação de palavras em enunciados avaliativos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. **Secretaria da Educação**, Paraná, v. 1, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_port_artigo_inelme_maria_piran_pittol.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

PAVANELO, R. M.; LOPES, S. D.; ARAÚJO, N. S. R. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 1, p. 125-140, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nse1/09.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

PAVÃO, A. C. **O livro didático em questão**. [Brasília]: Secretaria de Educação, 2006. p. 2-6. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel>. Acesso em: 31 maio 2020.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

PITOL, I. M. P.; MARTINS, T. A. **Baixo desempenho nas avaliações face aos problemas na interpretação de palavras em enunciados avaliativos por estudantes do 7º. ano do ensino fundamental**. Disponível em: HTTP://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012_unioeste_port_artigo_inelme_maria_piran_pittol.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 13-20.

RANGEL, E. O Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. *In*: BUNZEN, C. (org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 17-38.

ROD, Ellis. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental: 5ª. a 8ª. Séries. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 69-99.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

ROMERO, M. N. Resenha do ALiB. **Dialectologia**, Londrina, v. 15, p. 157-162, 2015. ISSN: 2013-2247. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/recensao_de_marta_negro_romero._dialectologia_15_2015.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

SÁ, E. J. de. **Atlas linguístico de Pernambuco (ALiPE)**. 2013. 417 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SARDINHA, T. B. Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. *In*: LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**. Pelotas: EDUCT, 2000. p. 45-72.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEIDE, M. S. A semântica de Michel Bréal: uma abordagem baseada no uso. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 44, p. 97-116, jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28197>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. A. B. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. **Rev. GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 11-32, jul./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex1-v1n1a2015-2>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, E. M. P. da. **Leitura e compreensão de enunciados em exercícios de língua portuguesa**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, S. C. **O processo ensino-aprendizagem de vocabulário de língua inglesa em um contexto de sala de aula**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2010.

SILVA, E. M. T; WITTER, G. M. Compreensão de leitura e vocabulário em alunos de um curso de psicologia. *In: Brazilian Educational Technology: Research and Learning*, Mogi das Cruzes, v. 1, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/betrl/index.php/betrl/article/viewArticle/6>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (org.). Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, F. Dualismo cartesiano: a relação entre a Res Cogitans e Res Extensa em René Descartes. **Revista Profanações**, Santa Catarina, Universidade do Contestado, v. 7, 2020. p. 207-220.

SOUZA, F. K. **A importância dos estudos sobre estrangeirismos lexicais na sala de aula: uma análise a partir de textos publicitários**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

TEODORO, F. K. S. O léxico na aula de língua portuguesa: um importante colaborador. *In: SARTORI, A. T. (org.). De professores de língua portuguesa para professores e língua portuguesa*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 109-125.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Uberlândia; Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, p. 135-231, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3160137/mod_resource/content/1/ensino_de_gramatica_Travaglia.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

TURAZZA, J. S. O léxico na pesquisa e no ensino. *In: FÁVERO, Leonor L.; BASTOS, Neusa B.; MARQUESI, S. C. (org.). Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC; Fapesp, 2007. p. 73-91. Volume 1.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras: manual de etimologia do português**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes 2010.

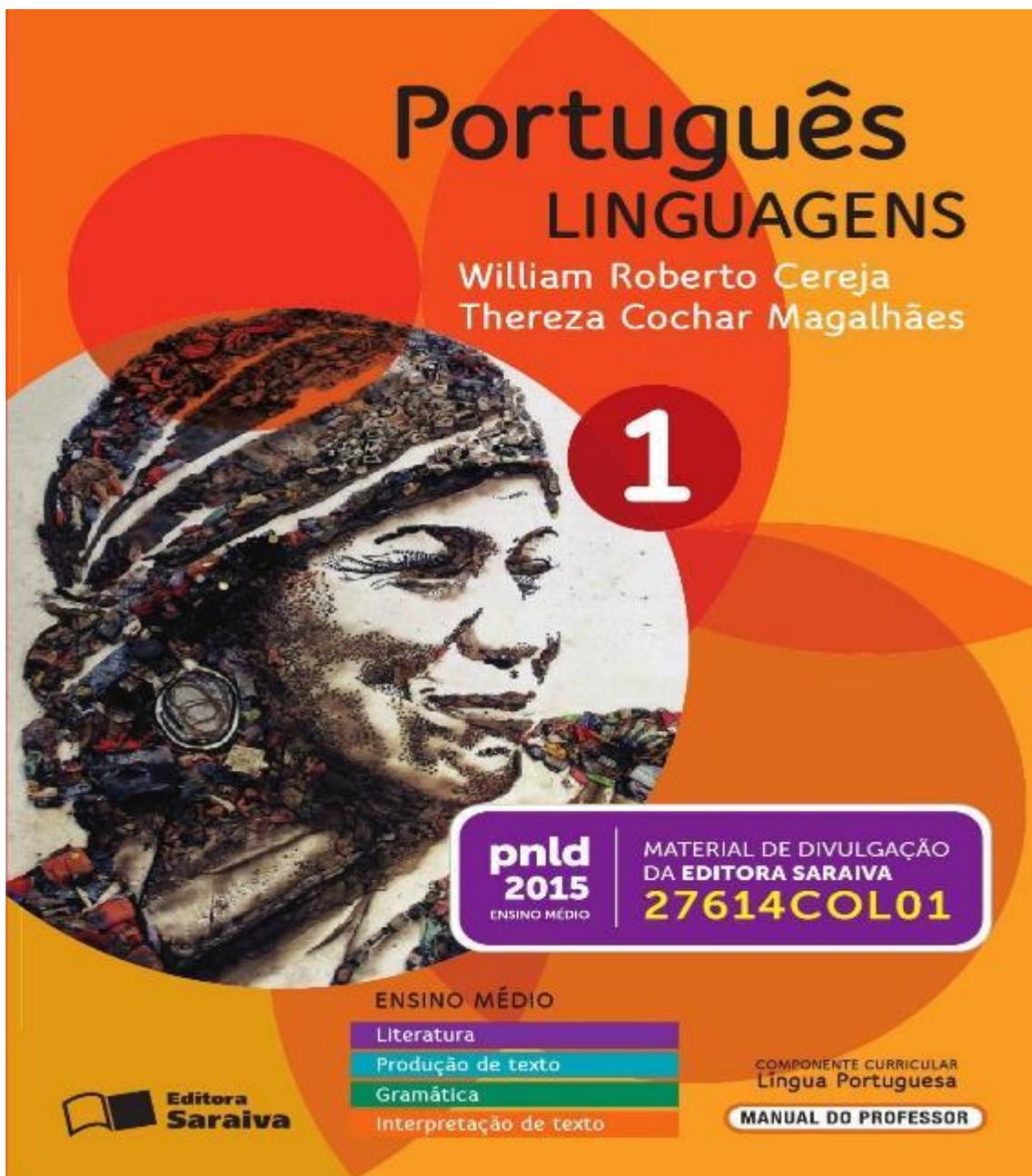
YAMAMOTO, M. J. A. F. **A Abordagem Lexical no ensino sistematizado e explícito do léxico para aprendizes de língua japonesa em contexto de ensino regular e como disciplina obrigatória**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. *In*: COADY, J.; HUCKIN, T. **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge. Cambridge University Press, 2000. p. 5-19.

ANEXOS

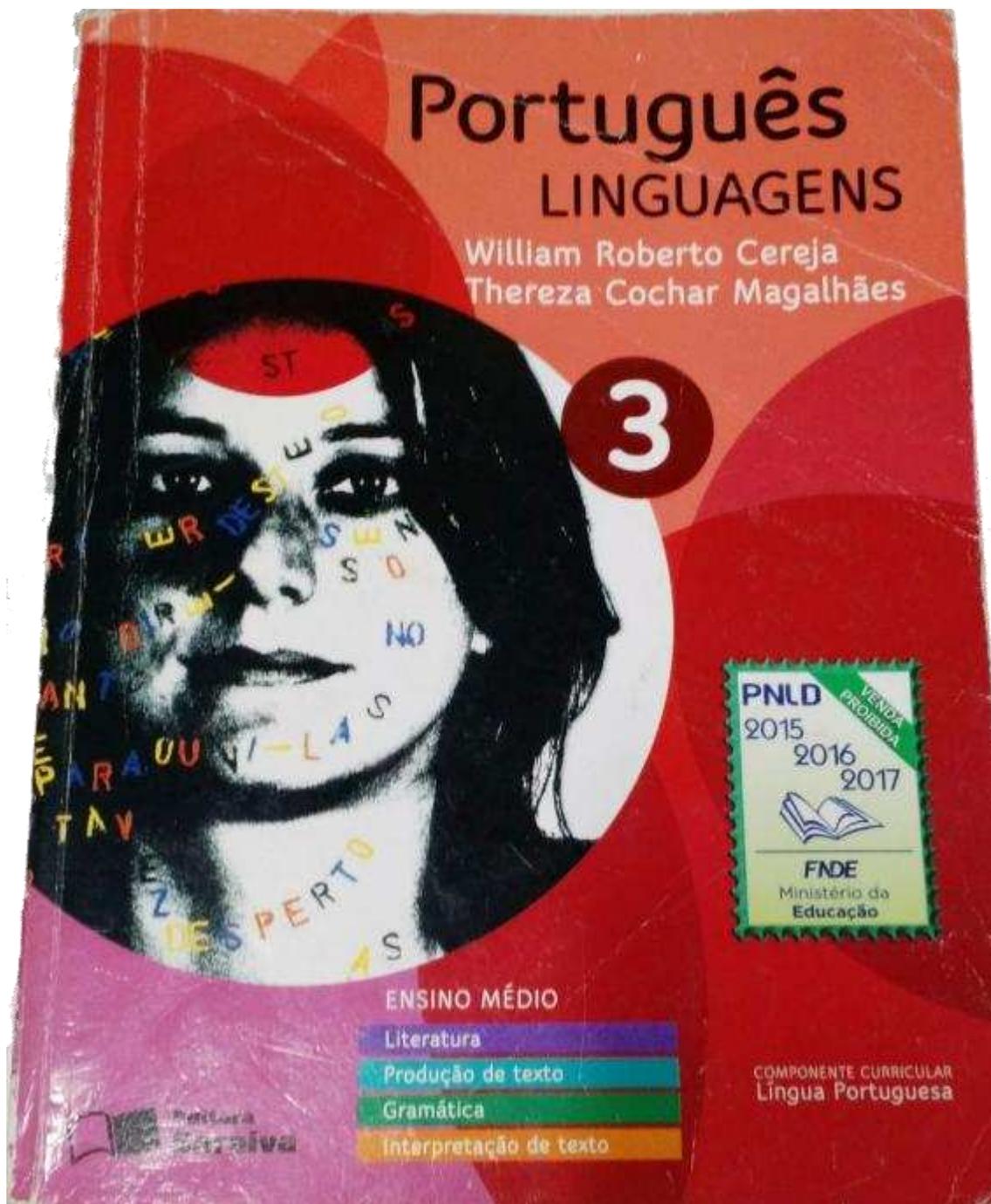
ANEXO A – Coleção “Português: Linguagens” (Capa: Vol. 1)



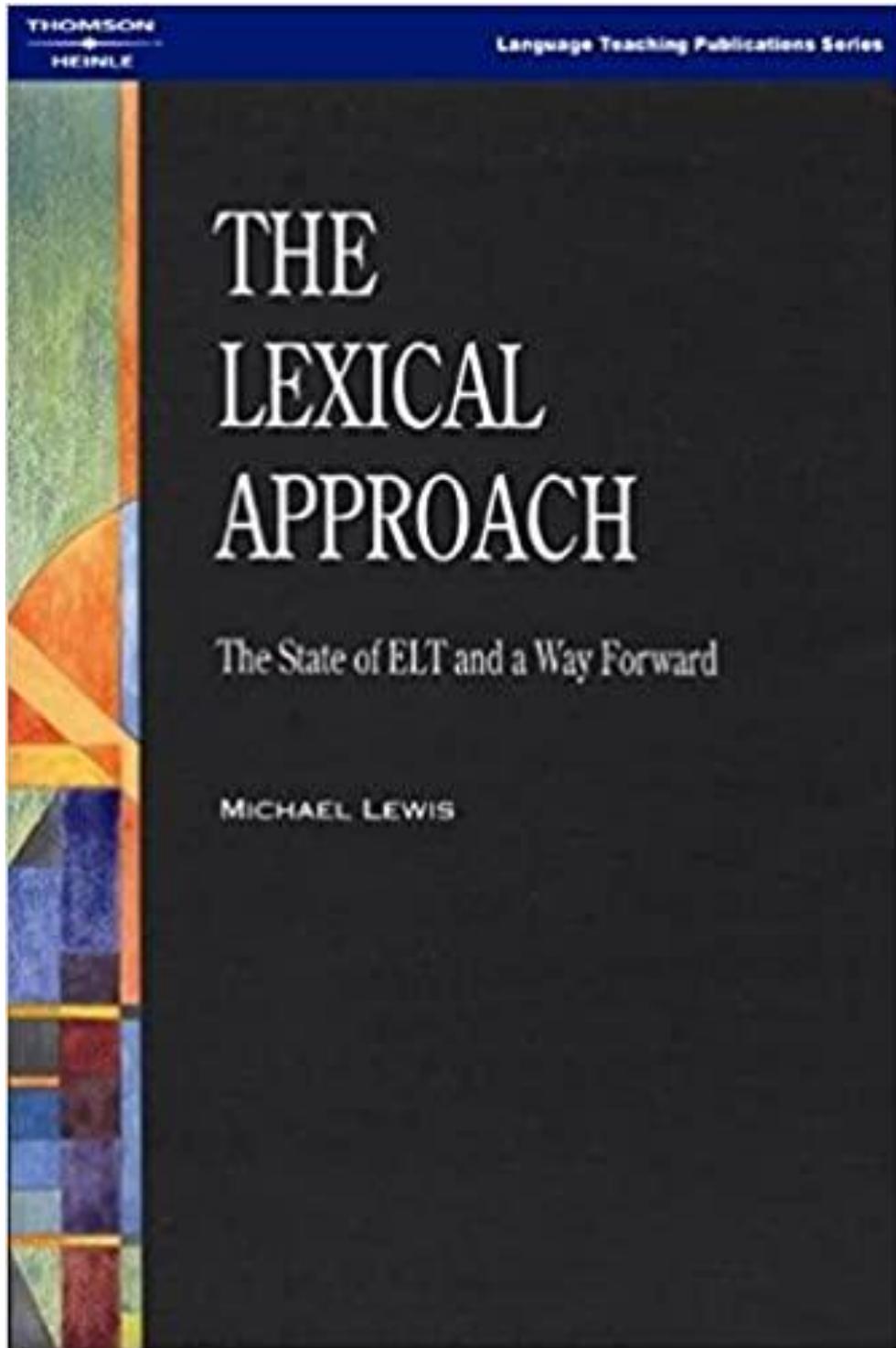
ANEXO B – Coleção “Português: Linguagens” (Capa: Vol. 2)



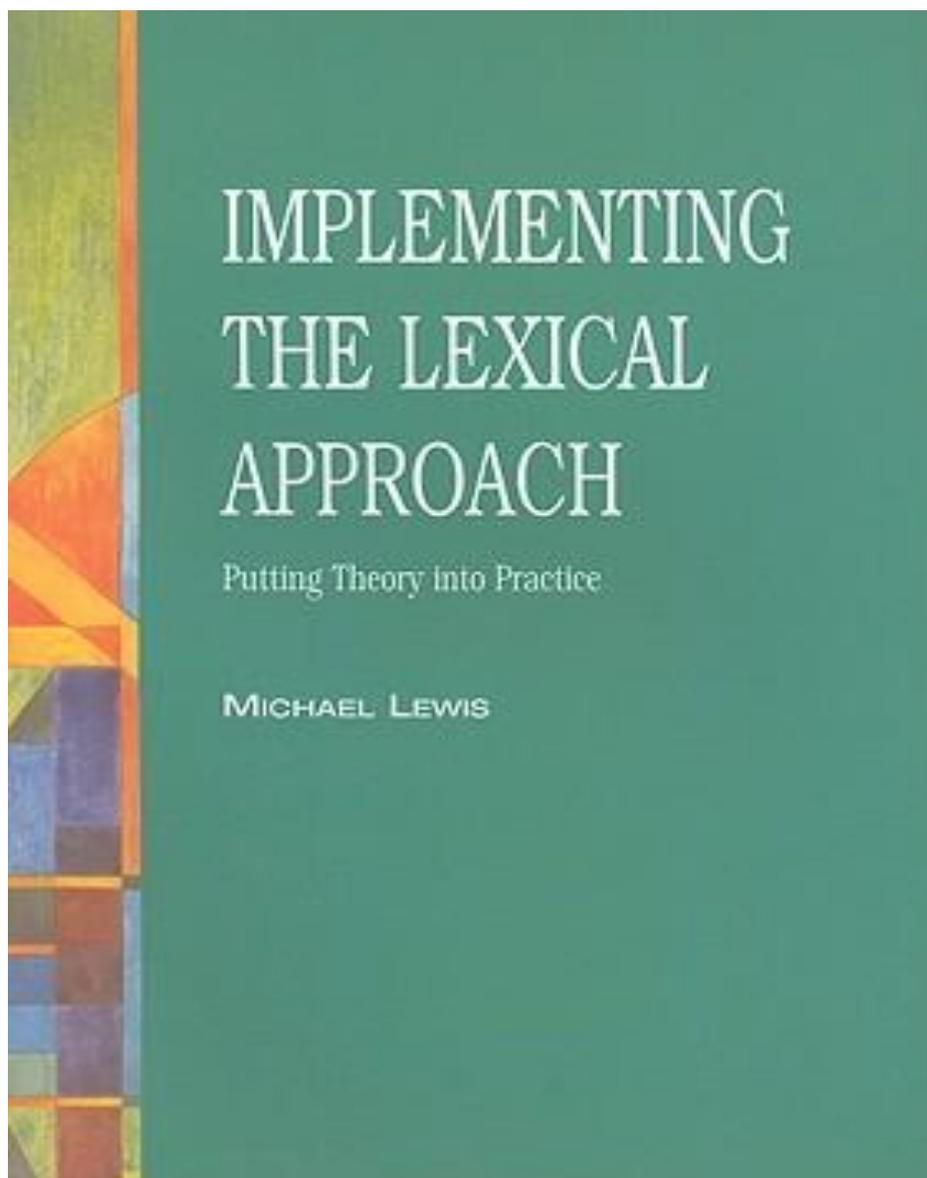
ANEXO C – Coleção “Português: Linguagens” (Capa: Vol. 3)



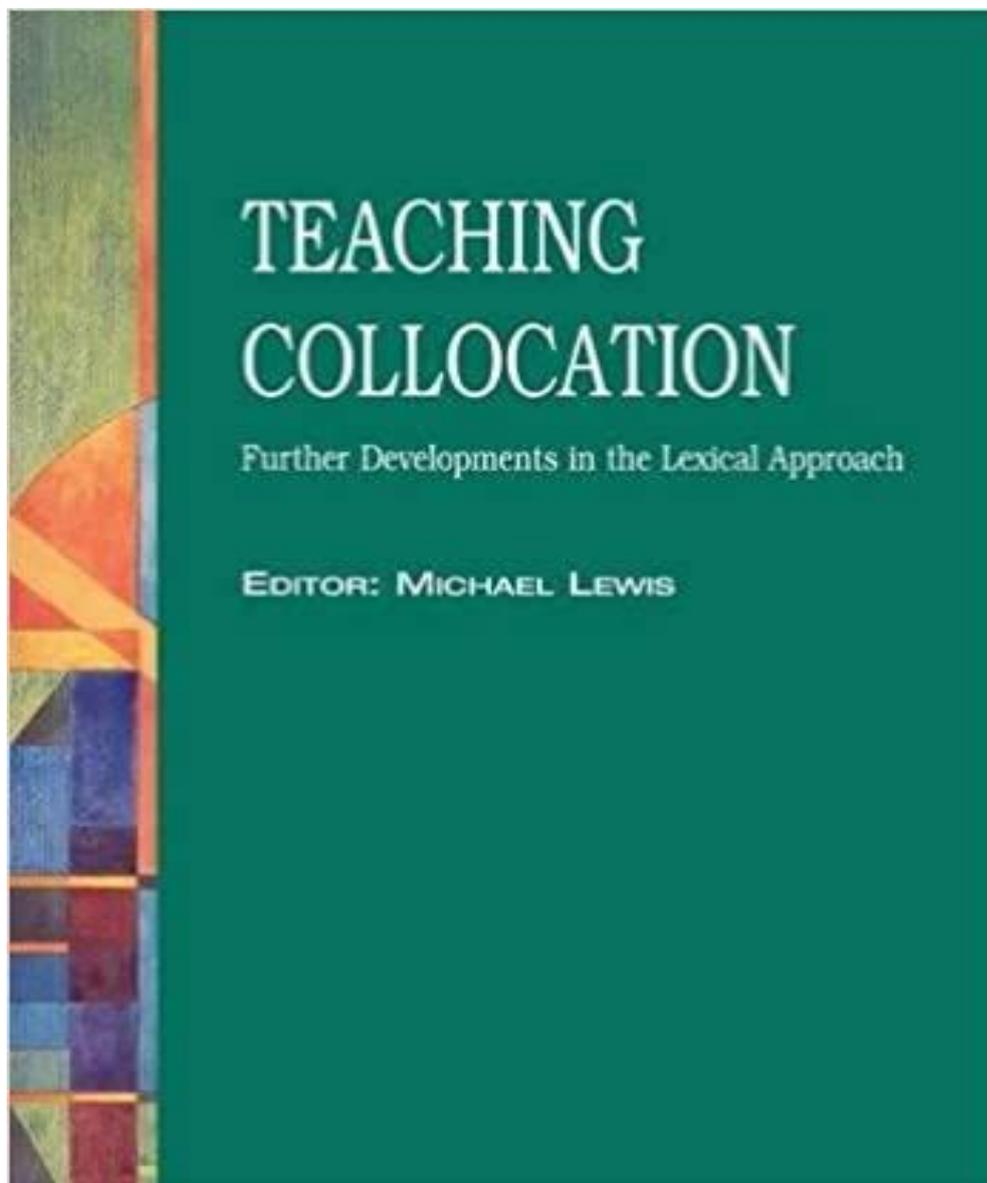
ANEXO D – The Lexical Approach (Capa)



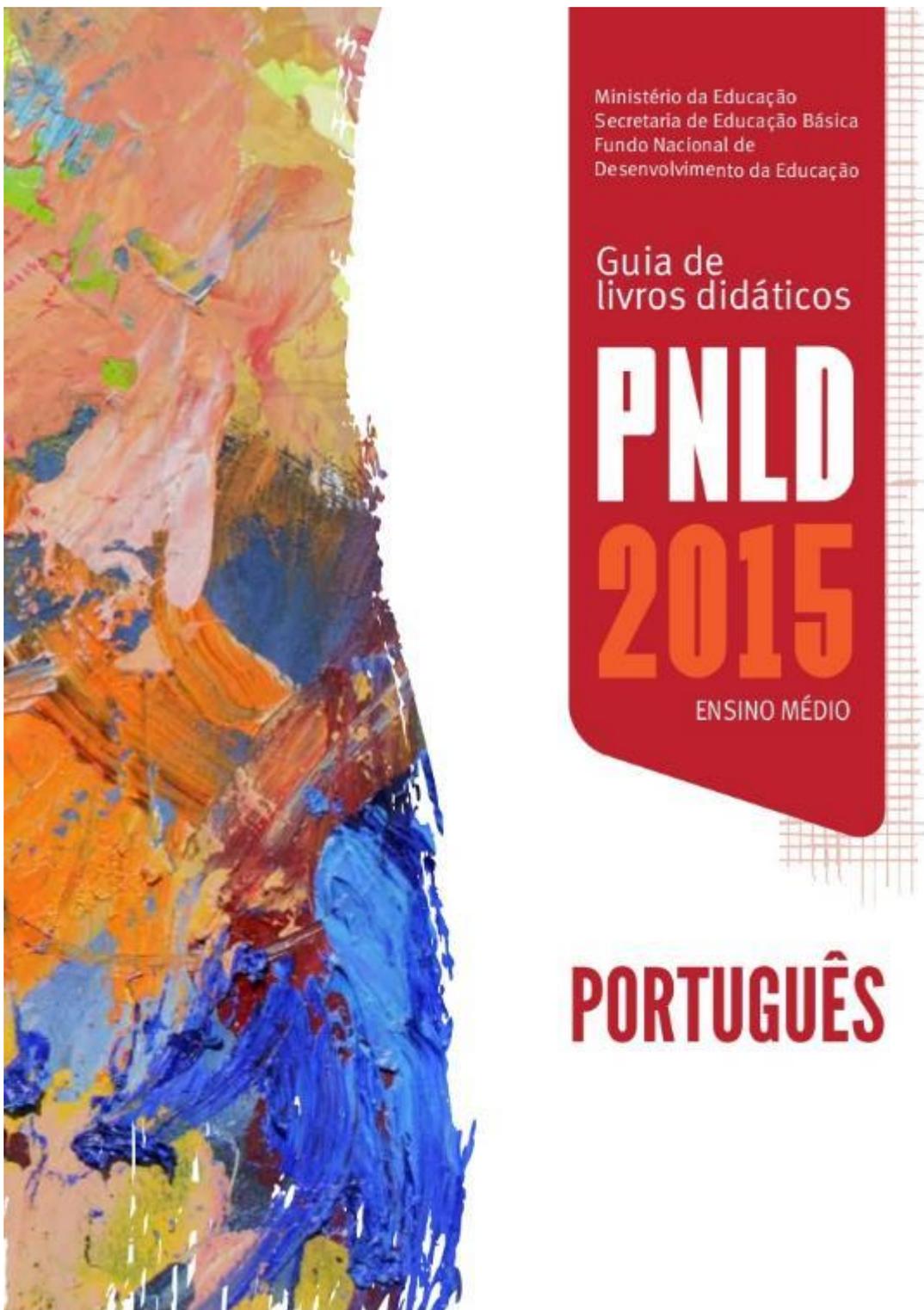
ANEXO E – Implementing The Lexical Approach (Capa)



ANEXO F – Teaching Collocation (Capa)



ANEXO G – Guia PNLD 2015 – Ensino Médio - Apresentação

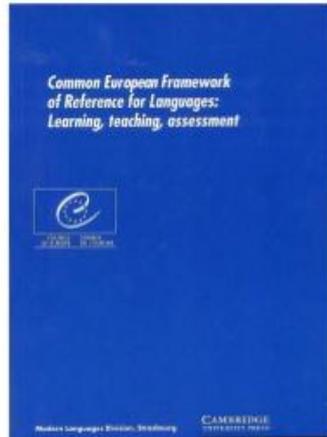
ANEXO H – Guia PNLD 2015 – Ensino Médio - Português

ANEXO I – PNLD 2015

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLDPNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Ediç. Atualiz.	Ediç. Atualiz.	Quantidade de Unidades	Quantidade de Unidades
10	Z76140011	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	20	333.087	2.315.249
	Z76140012	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	20	12.338	
	Z76140013	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	20	727.979	
	Z76140014	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	20	10.289	
	Z76140015	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	20	514.959	
	Z76140016	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	20	9.251	
20	Z75960011	NOVAS PALAVRAS	L	400	20	988.957	1.546.490
	Z75960012	NOVAS PALAVRAS	M	512	20	8.471	
	Z75960013	NOVAS PALAVRAS	L	400	20	885.949	
	Z75960014	NOVAS PALAVRAS	M	512	20	6.499	
	Z75960015	NOVAS PALAVRAS	L	400	20	917.040	
	Z75960016	NOVAS PALAVRAS	M	496	20	6.271	
30	Z76110011	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	20	335.570	813.310
	Z76110012	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	20	4.452	
	Z76110013	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	20	257.807	
	Z76110014	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	20	3.288	
	Z76110015	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	20	217.480	
	Z76110016	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	20	3.205	
40	Z75780011	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 1	L	360	20,5	279.287	669.250
	Z75780012	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 1	M	432	20	3.021	
	Z75780013	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 2	L	360	20	280.263	
	Z75780014	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 2	M	432	20,5	3.249	
	Z75780015	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 3	L	360	24	284.238	
	Z75780016	LÍNGUA PORTUGUESA: JARGOAS E INTERAÇÃO - VOLUME 3	M	432	20,5	2.922	
50	Z76150011	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	L	360	20,5	277.827	677.090
	Z76150012	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	M	404	20,5	3.594	
	Z76150013	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	L	360	24	210.132	
	Z76150014	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	M	404	20	2.434	
	Z76150015	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	L	360	25	383.245	
	Z76150016	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONTEXTO	M	404	20	2.576	
60	Z76030011	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 1	L	400	20	255.730	603.430
	Z76030012	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 1	M	512	20	3.328	
	Z76030013	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 2	L	360	20,5	299.540	
	Z76030014	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 2	M	394	20,5	2.794	
	Z76030015	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 3	L	400	20	266.220	
	Z76030016	SEI PRONTO! LÍNGUA PORTUGUESA 3	M	512	20	2.487	
70	Z75770011	LÍNGUA PORTUGUESA	L	360	20,5	219.738	367.807
	Z75770012	LÍNGUA PORTUGUESA	M	394	20,5	1.670	
	Z75770013	LÍNGUA PORTUGUESA	L	360	24	34.351	
	Z75770014	LÍNGUA PORTUGUESA	M	472	20,5	1.442	
	Z75770015	LÍNGUA PORTUGUESA	L	364	25	28.934	
	Z75770016	LÍNGUA PORTUGUESA	M	394	20	1.299	
80	Z76000011	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	L	336	22	98.232	323.040
	Z76000012	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	M	390	20,5	1.430	
	Z76000013	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	L	330	21	26.272	
	Z76000014	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	M	384	20	1.139	
	Z76000015	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	L	336	22	61.410	
	Z76000016	NOVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	M	400	20	1.012	
90	Z76120011	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	200	17	82.238	200.351
	Z76120012	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	320	21	1.121	
	Z76120013	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	240	18	24.454	
	Z76120014	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	304	20	201	
	Z76120015	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	240	20,5	53.240	
	Z76120016	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	320	21	848	
100	Z76180011	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	L	400	20	90.100	147.640
	Z76180012	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	M	512	20	524	
	Z76180013	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	L	400	20	46.237	
	Z76180014	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	M	512	20	667	
	Z76180015	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	L	400	20	89.934	
	Z76180016	PORTUGUÊS VÍZIAS DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	M	512	20	629	

ANEXO J – QECR



COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT

Language Policy Unit, Strasbourg
www.coe.int/lang-CEFR

ANEXO K – QuaREPE

