



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB**

NÁDIA MARIA DOS SANTOS PINHO

**DICIONÁRIO DE USO ESCOLAR NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL:
A PRODUÇÃO TEXTUAL PELO VIÉS DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA**

Cajazeiras – Paraíba

2018

NÁDIA MARIA DOS SANTOS PINHO

**DICIONÁRIO DE USO ESCOLAR NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL:
A PRODUÇÃO TEXTUAL PELO VIÉS DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PROFLETRAS/UFCG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

Cajazeiras – Paraíba

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

P654d Pinho, Nádia Maria dos Santos.
Dicionário de uso escolar na era do letramento digital: a produção textual pelo viés da lexicografia pedagógica / Nádia Maria dos Santos Pinho. - Cajazeiras, 2018.
190f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Lexicografia pedagógica. 2. Letramento. 3. Gêneros textuais. 4. Dicionário. 5. Leitura. 6. Escrita. 7. Ensino de língua portuguesa. I. Silva Filho, Osmar Luiz da. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'374(043.3)

NÁDIA MARIA DOS SANTOS PINHO

DICIONÁRIO DE USO ESCOLAR NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL:
A PRODUÇÃO TEXTUAL PELO VIÉS DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA


Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Campina Grande –
PROFLETRAS/UFCG, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 29 / 02 / 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (Orientador – UFCG)


Prof. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa (Examinadora externa – UFERSA)


Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira (Examinadora interna – UFCG)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (Examinador Suplente – UFCG)

DEDICATÓRIA

Para meu pai, Valdenor Senhor de Pinho, pois ele sempre acreditou que eu conseguiria realizar o meu sonho de viver a pesquisa e jamais deixou de torcer pelo meu sucesso. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oferecer a paciência diária e determinação ao realizar este trabalho de pesquisa;

À minha amada mãe, por desde sempre acreditar na minha capacidade;

À minha irmã, por me alegrar nos dias de cansaço e me acompanhar durante todo o mestrado;

À minha família, por me auxiliar nos momentos difíceis dessa caminhada;

Ao meu orientador, Jorgevaldo de Souza Silva, por sempre ser calmo e me passar a segurança necessária para que esta pesquisa fosse realizada, como também, pelas orientações passo a passo deste trabalho;

Ao meu professor e amigo da Universidade Regional do Cariri (URCA), Francisco Edmar Cialdine Arruda, por me inserir no mundo da pesquisa acadêmica e por me orientar pelas veredas do conhecimento científico;

De forma geral, agradeço a todos que estiveram presentes, de forma direta ou não, durante essa jornada de aprendizado e amadurecimento como pessoa, profissional e pesquisadora.

Nunca deixe que lhe digam que não vale a
pena

Acreditar no sonho que se tem

Ou que seus planos nunca vão dar certo

Ou que você nunca vai ser alguém [...]

Quem acredita sempre alcança!

(Mais uma vez – Renato Russo)

RESUMO

O trabalho com o dicionário, como material pedagógico auxiliar ao livro didático, é imprescindível para o letramento formal dos educandos da educação básica, principalmente, para os discentes do ensino fundamental. Averiguamos essa necessidade de utilizar obras de caráter lexicográfico ao notarmos que os estudantes, tanto do ensino fundamental como também do ensino médio, demonstram dificuldades na ortografia, na substituição de palavras com significado equivalente no texto, na inadequação vocabular e na repetição de palavras ao elaborarem uma produção textual solicitada pelos professores na sala de aula. Sendo assim, esta dissertação pretende contribuir com as pesquisas na área do Letramento, dos Gêneros textuais e do Uso de dicionários destinados aos aprendizes do português como língua materna. Por essa perspectiva, um olhar direcionado ao ensino da língua portuguesa pelo viés da lexicografia pedagógica é crucial e urgente, visto que, o dicionário é um instrumento de ensino essencial na prática da leitura e escrita dentro do contexto escolar. Posto isso, verificamos a necessidade de ser proposto um material pedagógico destinado aos docentes que ministram aulas de língua portuguesa, em especial, as aulas de leitura, produção textual e reescrita. Para tanto, utilizamos como base teórica principal as pesquisas de Soares (2014), Tfouni (2010) e Kleiman (2005), para estudarmos a respeito de Letramento e Letramento Digital; Bakhtin (2011) e Marcuschi (2011), para analisarmos os conceitos de Gênero desde a sua origem até a concepção de gêneros textuais; e, por fim, Krieger (2012), Pontes (2009), Biderman (2001), no que tange aos aspectos da Lexicografia Pedagógica e o Uso do dicionário em sala de aula. No que concerne aos aspectos metodológicos, esta pesquisa enquadra-se como sendo aplicada, já que, ela apresenta uma coletânea de atividades que podem ser aplicadas nas aulas de língua portuguesa com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem dessa disciplina por meio de obras de aspecto lexicográfico. Portanto, o caderno didático elaborado por nós, **Leitura, Produção Textual e Reescrita através do uso do dicionário na sala de aula: teoria e prática pedagógica**, apresenta uma totalidade de dezenove exercícios diversificados com o intento de abordar, sobretudo, a ampliação lexical, a variação linguística e a semântica. Diante de toda a pesquisa, constatamos as múltiplas possibilidades que o dicionário de uso escolar dispõe ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa no âmbito da instrução formal.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros textuais. Lexicografia pedagógica. Uso do dicionário na sala de aula.

RESUMEN

El trabajo con el diccionario, como material pedagógico auxiliar al libro didáctico, es imprescindible para el texto formal de los educandos de la educación básica, principalmente, para los alumnos de la enseñanza fundamental. Averiguamos esa necesidad de utilizar obras de carácter lexicográfico al notar que los estudiantes, tanto de la enseñanza fundamental como también de la enseñanza media, demuestran dificultades en la ortografía, en la sustitución de palabras con significado equivalente en el texto, en la inadecuación vocabular y en la repetición de palabras al elaborar una producción textual solicitada por los profesores en el aula. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo contribuir a la investigación en el área de la alfabetización, el género y el uso de diccionarios para los aprendices portugués como su lengua materna. Desde esta perspectiva, una mirada dirigida a la lengua portuguesa desde la perspectiva de la lexicografía pedagógica es crucial y urgente, ya que el diccionario es una herramienta esencial para la enseñanza en la práctica de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Dicho esto, vemos la necesidad de proponer unos materiales pedagógicos para los profesores que imparten clases de portugués, en particular, la clases de lectura, la producción textual y reescrito. Para ello, utilizamos como base teórica principal las investigaciones de Soares (2014), Tfouni (2010) y Kleiman (2005), para estudiar acerca de Letramento y Letramento Digital; Bakhtin (2011) y Marcuschi (2011), para analizar los conceptos de Género desde su origen hasta la concepción de géneros textuales; y, finalmente, Krieger (2012), Puentes (2009), Biderman (2001), en lo que se refiere a los aspectos de la Lexicografía pedagógica y el uso del diccionario en el aula. En cuanto a los aspectos metodológicos, esta investigación se ajusta a aplicar, ya que presenta un conjunto de actividades que se pueden aplicar en las clases de portugués con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina a través de obras aspecto lexicográfico. Por lo tanto, el cuaderno didáctico elaborando por nosotros, Lectura, Producción textual y Reescritura a través del uso del diccionario en el aula: teoría y práctica pedagógica, presenta una totalidad de diecinueve ejercicios diversificados con el intento de abordar, sobre todo, la ampliación léal, la variación lingüística y la semántica. A la vista de toda la investigación, encontramos las múltiples posibilidades que la escuela utilizar las funciones del diccionario para el aprendizaje de la lengua portuguesa en la educación formal.

Palabras-clave: Literacia. Géneros textuales. Lexicografía pedagógica. Uso del diccionario en el aula.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MEC - Ministério da Educação

PCNs/LÍNGUA PORTUGUESA - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 TRILHANDO POR ENTRE O LETRAMENTO CONVENCIONAL E DIGITAL	11
2.1 LETRAMENTO: UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS TEÓRICOS	15
2.2 NAVEGANDO PELO LETRAMENTO DIGITAL: ENVIESANDO POR UMA NOVA FORMA DE LETRAR.....	21
2.2.1 O uso das tecnologias digitais e a capacitação do docente frente aos desafios do letramento digital	26
3 GÊNERO TEXTUAL E A SUA PRODUÇÃO NA ESCOLA	30
3.1 A HISTÓRIA E ORIGEM DO CONCEITO DE GÊNERO	31
3.2 GÊNERO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DIALÓGICA NO VIÉS BAKHTINIANO: UM CAMINHO PARA SE CHEGAR AOS GÊNEROS TEXTUAIS	36
3.2.1 Gênero nas produções teóricas de Bakhtin e do Círculo: contribuições para a construção do conceito de gêneros textuais	38
3.3 GÊNEROS NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS	50
3.3.1 Compreendendo os gêneros textuais: aportes teóricos	56
3.3.2 A importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa	61
4 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO: O DICIONÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	65
4.1 O LÉXICO DA LÍNGUA: O QUE É E PARA O QUE SERVE?	65
4.2 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO E O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA VERNÁCULA.....	68
4.3 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA PELO VIÉS DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	70
4.4 DICIONÁRIO OU VERBETE COMO GÊNERO TEXTUAL?.....	72

4.5 A IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	73
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	77
5.1 INTRODUÇÃO	78
5.2 NATUREZA DA PESQUISA	78
5.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	79
5.4 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80
6 PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	80
6.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO	81
6.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO CADERNO DIDÁTICO	82
6.2.1 Atividade I: leitura e interpretação da crônica “Palavras são palavras...” de Celso Ferreira Costa	82
6.2.2. Atividade II: Leitura de texto visual e a ordem alfabética no dicionário a partir de Tirinhas.....	85
6.2.3. Atividade III: Leitura do poema Dicionário de José Paulo Paes e a construção de significados de verbetes.....	87
6.2.4. Atividade IV: Leitura da crônica Autóctone de Luis Fernando Veríssimo e os significados de verbetes.....	89
6.2.5. Atividade V: Definição de verbetes a partir do jogo “Essa palavra significa...”	92
6.2.6. Atividade VI: O uso do dicionário para trabalhar homônimos a partir do jogo dominó de palavras	94
6.2.7. Atividade VII: Jogo para trabalhar palavras parônimas e com exemplo de uso.....	96
6.2.8. Atividade VIII: Dicionário e variação linguística.....	97
6.2.9. Atividade IX: Ampliação lexical através do gênero crônica.....	99
6.2.10. Atividade X: A criação de verbete poético na construção dos significados de palavra	103

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE	112

1 INTRODUÇÃO

O dicionário de uso escolar é um material indispensável no ensino-aprendizagem, sobretudo, na leitura e produção textual. Porém, muitas vezes, os professores não utilizam esse material didático na sua prática pedagógica, e isso, infelizmente, é averiguado também na aula de língua portuguesa. Muitos docentes excluíram da sua *práxis* esse tipo de obra sem notar o lado negativo dessa ação e as múltiplas oportunidades que esse instrumento de ensino pode oportunizar na realização de inúmeras atividades no contexto de ensino-aprendizagem.

Essa ferramenta pedagógica deve ser vista como uma possibilidade de ampliar a competência comunicativa dos discentes no que concerne ao uso da língua através do léxico. Contudo, é necessário que o educador esteja qualificado a trabalhar com dicionários na sala de aula e que procure o melhor método para aplicar ao ensino da língua portuguesa, particularmente, no desenvolvimento da escrita e reescrita. Sendo assim, de acordo com Pontes (2009, p.14):

Para atingir esse objetivo, o professor há de conceber o dicionário como um gênero definido pelas características que lhes são peculiares. (...) Concebendo-o, assim, é necessário levar o aluno, a partir de uma metodologia eficaz, a desenvolver estratégias específicas para seu uso. (...) Conhecidas suas características distintivas, torna-se mais fácil para o aluno esgotar o potencial de informações que o dicionário comporta, não o resumindo à simples função de tira-dúvidas. (PONTES, 2009, p.14)

A partir da concepção de dicionário apresentada por Pontes (2009), nota-se que esse material didático disponibiliza uma gama de possibilidades a serem aproveitadas na sala de aula nas disciplinas que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a leitura e a escrita estão presentes em todas as manifestações linguísticas realizadas socialmente. Outra idiosincrasia contemplada no gênero dicionário é a de ele ser muito mais do que um instrumento didático de pesquisa de palavras desconhecidas, visto que, possui uma potencialidade latente para a execução de inúmeras atividades que envolvam a língua.

À vista disso, o dicionário é considerado uma excelente obra lexicográfica para ser utilizada na sala de aula no ensino da língua portuguesa, não obstante, é necessário que o professor esteja apto para trabalhar com essa ferramenta didática, caso contrário, será apenas um livro a mais nas estantes escolares, ou pior ainda, um

peso desnecessário que os estudantes levam na mochila e não sabe sequer a sua função.

Posto isso, as Universidades que formam docentes nos cursos de licenciatura plena precisam preparar esses futuros profissionais, que irão lecionar na educação básica, no que trata ao uso adequado do dicionário como material pedagógico nas aulas de todas as matérias escolares. Contudo, disciplinas que fazem parte das ciências do léxico não constituem parte da grade acadêmica dos cursos de graduação no Brasil, exceto em algumas linhas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto-sensu* em Letras. Logo, concordante com essa ideia, Damin (2005, p. 31) ratifica que:

No cenário brasileiro, a Lexicografia [...] e a Metalexigrafia [...] não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. [...] é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula. (DAMIN, 2005, p. 31)

Seguindo essa perspectiva, antes de qualquer coisa no que toca ao uso do dicionário na sala de aula, é fundamental que haja uma formação lexicográfica satisfatória do professor que atuará na educação básica, e assim, poderá haver a ampliação de materiais didáticos para auxiliar os educadores no trabalho com o gênero dicionário nas atividades de leitura e produção escrita.

Um conceito de dicionário pertinente a este trabalho é o elencado por Dubois (1971, p. 11), no qual ele afirma que as obras lexicográficas, no caso em questão o gênero textual dicionário, são materiais para o ensino e aprendizagem de qualquer língua sendo ela materna ou não. Assim, por essa perspectiva, “Os dicionários de língua possuem um fim pedagógico; fornecendo respostas didáticas a questões e tentando cobrir totalmente a distância entre o consulente e uma norma linguística e cultural anteriormente definida”. (DUBOIS, 1971, p. 11)

Biderman (1998, p. 167), concorda com Dubois (1971) ao afirmar que o dicionário “É uma obra essencialmente didática e pragmática, para assessorar os falantes na sua práxis linguística”. Portanto, o dicionário desempenha uma função essencial no processo de produção escrita demonstrando, assim, que os sujeitos linguagem precisam dominar o léxico básico da língua materna para serem produtores de textos proficientes.

Seguindo essa linha de raciocínio, vê-se que as obras lexicográficas são de suma importância para o ensino de uma língua sendo ela materna, segunda língua ou

estrangeira; dessa forma, nesta pesquisa utilizamos dicionários monolíngues de português para falantes nativos como recurso pedagógico para apreensão do léxico e domínio sócio-discursivo da língua portuguesa.

Utilizamos, como embasamento teórico, as teorias na área da lexicografia, da lexicografia pedagógica e o uso do dicionário no contexto da sala de aula, como também, letramento, letramento digital, gênero do discurso e gêneros textuais. Ao usar esse leque de teorias pretendemos mostrar como construímos a nossa proposta didática para aplicar nas aulas de produção textual no processo de escrita e reescrita dos discentes do 9º ano do ensino fundamental II.

Por conseguinte, no caso do uso do dicionário como ferramenta pedagógica e de ensino da língua portuguesa, nos apropriamos das teorias de Pontes (2009) e Krieger (2004, 2007). No que concerne ao letramento tradicional analógico, adotamos os fundamentos teóricos de Kleiman (1995, 2005), Soares (2004, 2014) e Tfouni (2010). E, para Letramento digital, escolhemos Coscarelli (2012). A respeito dos gêneros do discurso e textuais fundamentamos em Bakhtin (2010, 2011) e Marcuschi (2008).

Assim sendo, selecionamos as seguintes obras lexicográficas para o trabalho com o caderno de atividades proposto nessa pesquisa intitulado como **Leitura, Produção Textual e Reescrita através do uso do dicionário na sala de aula: teoria e prática pedagógica**. Dessa forma, adotamos como dicionários impressos: **Aurélio Júnior** da editora Positivo LTDA e o **Caudas Aulete Minidicionário** da Lexicon Editora Digital LTDA. Todavia, como ainda não há a versão *online* do dicionário **Aurélio Júnior**, somente do **Aurélio**, vamos utilizar esse último como referência para a análise. Já o **Caudas Aulete**, apresenta a versão impressa e *online* do mesmo tipo de dicionário.

A partir dessas teorias, elaboramos um diálogo teórico para a formulação de uma proposta de ensino para efetivar a escrita e reescrita dos alunos no processo de construção do texto, já que, muitas vezes, eles demonstram índices baixos de rendimento nas avaliações internas e externas sendo, principalmente, a produção textual o calcanhar de Aquiles.

Portanto, inicialmente, esta pesquisa surgiu do interesse de verificar as causas pelas quais os professores de língua portuguesa, no momento da produção textual, não incentivam os estudantes ao utilizarem dicionários no processo de reescrita. Um

dos motivos verificados, no decorrer da pesquisa, é de que os alunos não sabem manusear o dicionário ou que eles demoram a localizar as palavras.

Na realidade, os alunos não são improficientes na localização dos verbetes, e sim, não foram letrados de forma adequada no uso de obras lexicográficas. Contudo, após a inclusão de ferramentas digitais nas escolas, dentre elas: o computador, celulares e data show surgiram novas possibilidades com obras de natureza lexicográfica.

Dessa forma, apareceram maneiras inovadoras de letramento além do tradicional e relacionado a uma leitura linear e escrita, visto que, o conceito de texto foi ampliado e tornou-se mais dinâmico e interativo. Nessa perspectiva, percebemos que o dicionário *online* é uma opção no processo de reescrita dos textos dos alunos e que a partir desse trabalho é possível aprender com os desvios cometidos nas produções textuais. Assim, o “erro” é visto como um meio que direciona ao acerto e que faz parte do processo de aprendizagem e não como um aspecto negativo e falho dessa dinâmica.

Então, as obras lexicográficas online são uma alternativa prática e viável que podem ser utilizadas na sala de aula e auxiliar os discentes na finalização do texto solicitado pelo docente nas aulas de produção textual. Porém, os alunos devem ser letrados no manuseio do dicionário impresso também, uma vez que, é outra forma de usar obras lexicográficas na escola.

Com este trabalho, pretendemos contribuir com as pesquisas na área do letramento, estudo de gêneros e da lexicografia pedagógica voltada ao uso do dicionário de língua portuguesa nas aulas de produção textual. Assim, o foco dessa dissertação é mostrar de que forma o dicionário de uso escolar pode contribuir na escrita e reescrita dos discentes, como também, no letramento do aluno que ocorre no âmbito escolar.

Devido a isso, este trabalho está organizado em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo é **Trilhando por entre o letramento convencional e digital**, o segundo capítulo é **Gêneros textuais e sua produção na escola**, e, por fim, o terceiro capítulo é **As ciências do léxico: o dicionário como material didático no ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. A seguir, iremos explicar como esses capítulos estão sistematizados com o propósito de tornar clara a argumentação que fundamenta esta pesquisa.

No primeiro capítulo, **Trilhando por entre o letramento convencional e digital**, apresentamos o conceito de letramento e como ele ocorre no meio escolar através da mediação pedagógica do docente. Por conseguinte, estruturamos esse capítulo em três subcapítulos, sendo eles: Letramento: uma introdução aos conceitos teóricos, Navegando pelo letramento digital: enviesando por uma nova forma de letrar, e, por último, O uso das tecnologias digitais e a capacitação do docente frente aos desafios do letramento digital.

No primeiro subcapítulo dessa seção, Letramento: uma introdução aos conceitos teóricos, discorreremos sobre o que é letramento, qual é a diferença que entre a alfabetização e o letramento e como ele ocorre no contexto de ensino-aprendizagem escolar. Nessa parte são usados com fulcro teórico o pensamento de Soares (2001, 2014), Tfouni (2010), Kleiman (1995, 2005) e Bagno (2002); todos eles fundamentam sobre os conceitos base para compreender o letramento.

No segundo subcapítulo, Navegando pelo letramento digital: enviesando por uma nova forma de letrar, falamos a respeito do letramento que ocorre por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) atuais com as quais os discentes e professores interagem constantemente. Outro ponto a ser abordado nessa seção é quais são as diferenças que há entre o letramento analógico e o digital, visto que, o meio pelo qual ocorre é outro e a velocidade da transmissão de informações também.

No terceiro e último subcapítulo dessa seção, O uso das tecnologias digitais e a capacitação do docente frente aos desafios do letramento digital, comentamos sobre a emergente necessidade de se instrumentalizar os professores no uso proficiente das novas tecnologias digitais de comunicação, pois os alunos demonstram ter maior domínio no que concerne a essas ferramentas modernas de comunicação. Outro ponto é de que forma os docentes poderão utilizar as TICs como um meio de abordar os conteúdos programados para as aulas, já que, celulares portáteis tornaram-se um outro atrativo para a atenção dos discentes.

No segundo capítulo dessa dissertação, **Gêneros textuais e sua produção na escola**, explicamos a respeito de como os gêneros textuais são materializações da interação verbal entre os sujeitos linguagem e como essas realizações ocorrem no contexto escolar. Outro aspecto tratado, nesse capítulo, é sobre a abordagem do professor ao trabalhar com esses gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, essencialmente, no momento destinado à produção escrita dos discentes.

Sendo assim, compomos esse capítulo em três subcapítulos, sendo eles: A história e a origem do conceito de gênero, Gênero do discurso na perspectiva sócio-histórica e dialógica no viés bakhtiniano: um caminho para se chegar aos gêneros textuais, e, por fim, Gêneros no contexto escolar: entre os gêneros discursivos e os gêneros textuais.

No primeiro subcapítulo, A história e a origem do conceito de gênero, dissertamos sobre o percurso teórico do termo gênero desde os questionamentos filosóficos de Platão e Aristóteles, na Grécia Antiga, passando pela literatura até chegar aos estudos linguísticos modernos, em especial, com as pesquisas de Bakhtin.

Já no segundo subcapítulo, Gênero do discurso na perspectiva sócio-histórica e dialógica no viés bakhtiniano: um caminho para se chegar aos gêneros textuais, fizemos um roteiro detalhado do percurso do termo gênero do discurso pela obra de Bakhtin e do Círculo mostrando, assim, a colaboração dos estudos desse pesquisador russo para a compreensão dos gêneros textuais no âmbito escolar.

Encerramos essa seção com o terceiro subcapítulo, Gêneros no contexto escolar: entre os gêneros discursivos e os gêneros textuais, mostrando a diferença que há entre os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana e os gêneros textuais pelo viés marcuschiano. O principal destaque que damos a essa parte é que a noção de gênero textual para Marcuschi é muito próxima à ideia de gênero do discurso de Bakhtin. Outro aspecto salientado é a importância do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) como documento que embasa esse trabalho na prática diária do docente.

À guisa de fechamento da parte teórica, concluímos com o terceiro capítulo, **As ciências do léxico**: o dicionário como material didático no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Esse capítulo é subdividido em cinco partes, sendo elas as seguintes: O léxico da língua: o que é e para o que serve? As ciências do léxico e o dicionário como ferramenta do ensino-aprendizagem da língua vernácula, Lexicografia pedagógica pelo viés do ensino e aprendizagem, Dicionário ou verbete como gênero textual? A importância do dicionário como instrumento pedagógico nas aulas de língua portuguesa.

No primeiro subcapítulo dessa seção, O léxico da língua: o que é e para o que serve? Apresentamos o conceito de léxico e como ele faz parte da comunicação verbal dos sujeitos linguagem. Outro ponto abordado aqui é o trabalho que o professor faz

em sala de aula para trabalhar com o léxico da língua materna a partir do dicionário visto como um recorte do acervo lexical de uma comunidade linguística.

No segundo subcapítulo, As ciências do léxico e o dicionário como ferramenta do ensino-aprendizagem da língua vernácula, discursamos no tocante às ciências do léxico e a sua importância para o ensino da língua portuguesa através do léxico, para tanto, delimitamos no nosso estudo a lexicologia e lexicografia excluindo, assim, a terminologia.

No terceiro subcapítulo, Lexicografia pedagógica pelo viés do ensino e aprendizagem, falamos especificamente de uma das ramificações da lexicografia, a lexicografia pedagógica. Entendemos essa última como sendo a ciência do léxico que trata da produção de dicionários didáticos que são feitos pensando no público-alvo a que se destina.

No quarto subcapítulo, Dicionário ou verbete como gênero textual? Discorremos no que diz respeito a classificação do dicionário como um gênero textual ou como suporte para o gênero verbete. Para isso, apresentamos questionamentos feitos por Marcuschi (2008) no livro **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**.

Rematamos essa seção com o último subcapítulo, A importância do dicionário como um instrumento pedagógico nas aulas de língua portuguesa. Como o próprio nome já retrata, nessa parte falamos sobre a utilização do dicionário de uso escolar como um recurso essencial para o ensino da língua portuguesa no contexto escolar. Outro aspecto referido é com relação à didática utilizada pelo docente para auxiliar os alunos no processo de domínio formal do léxico da língua materna.

Em suma, no decorrer desta dissertação de mestrado, fazemos um percurso teórico, metodológico e analítico tratando da importância do dicionário como um recurso pedagógico indispensável no ensino da língua portuguesa, sobretudo, nas aulas destinadas à escrita e reescrita de textos. Assim, com o fim de auxiliar os professores nesse processo de inserção do dicionário de uso escolar nas aulas de produção textual, elaboramos um caderno de atividades pedagógica como proposta de intervenção didática.

2 TRILHANDO POR ENTRE O LETRAMENTO CONVENCIONAL E DIGITAL

O termo letramento é comumente utilizado nas pesquisas pedagógicas ou de áreas afins, como a linguística, para referir-se à prática de leitura e escrita inserida no contexto sócio-discursivo e no momento historicamente situado de produção textual. Esse conceito surgiu da língua inglesa *literacy* e é proveniente do latim *littera* que tem como significado “letra”. Dessa forma, o termo Letramento está intimamente ligado à leitura e à escrita como produtos culturais e sociais.

Contudo, a origem do conceito na língua inglesa difere substancialmente de como é compreendido no Brasil, já que, aqui há controvérsias no que concerne aos termos alfabetização e letramento tanto no que diz respeito a sua aplicabilidade, como também, nos estudos teóricos e na prática, pois existem pesquisas que os diferenciam.

As teóricas que se destacam na defesa da divisão entre alfabetização e letramento no Brasil são Soares (2002, 2014), Tfouni (2010) e Kleiman (1995, 2005). Elas apresentam uma perspectiva teórica onde ambas concordam que é evidente a necessidade e importância de separar esses dois processos distintos que mutualmente se auxiliam e constroem uma prática de linguagem a partir do individual e social.

No que diz respeito a considerar alfabetização e letramento como processos equivalentes, logo, não havendo a necessidade de separá-los como atividades de aquisição da leitura e escrita como distintos, destacam-se Ferreiro e Teberosky (1999). Para elas é quase impossível uma criança adentrar ao contexto de escolarização formal sem ter tido contato nenhum com qualquer processo de leitura e escrita, visto que, vivemos em um mundo globalizado e interligado, desse jeito, a todo instante temos contato com algum tipo de produção escrita, oral e imagética das práticas letradas. Assim:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Portanto, as pesquisadoras afirmam que não há necessidade de separar os conceitos alfabetização de letramento, posto que, a alfabetização, em si, abrange os mesmos processos que o Letramento e até vai além desse, pois, torna os indivíduos conscientes do processo da leitura e escrita social. Em função disso, evita-se que alfabetização seja compreendida apenas como um mecanismo automático e sem influência do contexto social.

Entretanto, de forma direta ou não as autoras confirmam a ideia de Letramento como fundamental no processo de aprendizagem de uma língua, pois, fala a respeito da importância da ação social na *práxis* da leitura e escrita. Assim, Soares (2004, p. 15), afirma que Ferreiro e Teberosky (1999) não concordam com a separação dos dois termos, pois, “em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 15). Dessa maneira, Ferreiro e Teberosky (1999) estão atreladas à origem do termo na língua inglesa, *literacy*, e que nos Estados Unidos, por exemplo, ainda são vistos como equivalentes semânticos.

Por isso, no Brasil os estudos no que tange às diferenças que existem entre o processo da alfabetização e do letramento são recentes e muito complexos tanto para a compreensão, como também, para a aplicação no contexto escolar e social. Assim, ao se falar de letramento destacam-se como referência em quase todos os trabalhos de pesquisa as teóricas Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tfouni que são as pesquisadoras que impulsionaram as pesquisas referentes a esses conceitos tanto na área da educação como de linguística, todavia, foi com o trabalho de pesquisa apresentado no livro **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** dos anos 80 que a teórica Mary Kato apresenta as primeiras ideias do que seja o letramento.

Para Kato (1987, p.22), há uma separação nítida entre uma fala que antecede os primeiros contatos com a escrita e a que vem a *posteriori*, por conseguinte, a escrita mostra-se um divisor de águas entre considerar uma pessoa letrada ou não. É fácil notar que há uma confusão nítida entre alfabetização e letramento, pois, muitas vezes, o termo letramento é apresentado como definição para alfabetização.

Porém, partindo de uma leitura minuciosa percebe-se que o processo psicomotor da leitura e da escrita representam o conceito de alfabetização, como um processo de aquisição do código escrito partido do sujeito social individualizado; e o

processo psicossocial representa o termo letramento, como o meio pelo qual o indivíduo socialmente inserido adentra na cultura escrita.

Outro teórico brasileiro que em suas pesquisas falava sobre letramento, mesmo sem citar o termo por ainda ser recente, visto que, era um neologismo na área da educação na época, foi Paulo Freire que não utilizava o conceito letramento como hoje é concebido, mas, de forma indireta ele apresenta um processo de alfabetização pautado no contexto social e historicamente construído.

Assim, na visão freiriana, a alfabetização do sujeito linguagem deveria ser feita a partir da leitura social do mundo que vem anteriormente a leitura e escrita do código linguístico. Por esse viés, o letramento segue uma linha ideológica com fulcro em uma escrita e leitura social na qual o indivíduo torna-se um agente ativo nas relações com a linguagem. Destarte, o letramento para Freire (1991) “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Então, Freire (1991) mostra que os sujeitos só conseguem adquirir e dominar um código linguístico por meio do engajamento social e participativo, pois, caso contrário, somente haverá uma perpetuação de práticas sociais de leitura e escrita como um instrumento para a alienação das massas sociais e como um meio para a dominação ideológica mantendo, assim, o *status quo* da sociedade. À vista disso, ele demonstra uma visão ideológica do processo do Letramento. De acordo com Street (2003, p.77-78), o modelo ideológico de letramento é o que:

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento conforme elas variam de um contexto a outro. Esse modelo parte de premissas diferentes que as do modelo autônomo, considera, ao invés disso, que o letramento é uma prática social – não simplesmente uma habilidade técnica e neutra –, que está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos. É sobre conhecimento: os modos através dos quais as pessoas se relacionam com leitura e escrita estão eles próprios baseados em concepções de conhecimento, identidade e ser/estar-no-mundo. (STREET, 2003, p.77-78)

Consequentemente, Freire (1991) busca relacionar uma alfabetização que, para ele, deveria ser mais engajada e interativa incluindo os indivíduos nas relações sociais através da linguagem, logo, a alfabetização que ele fala é, na realidade, hoje o que compreendemos como letramento ideológico.

Portanto, ao se pensar em letramento, mesmo que na década de 80 no Brasil os estudos fossem recentes, é antes de tudo levantar questionamentos sobre a posição questionadora e engajada dos sujeitos sociais frente aos desafios pelos quais devem passar no contexto social a partir da linguagem.

Com o advento das tecnologias digitais e o processo de hipertecnologização da sociedade o letramento assumiu uma dimensão mais ampla e pautada nas interfaces midiáticas, assim, surgiu o conceito de letramento digital como uma nova forma de letramento ou como uma ressignificação da concepção de letramento tradicional ou analógico.

Dessa forma, a diferença que há entre as duas modalidades de letramento parte da maneira pela qual o processo de aquisição das práticas de leitura e escrita ocorrem e dos suportes pelos quais ela acontece. De acordo com Mortatti (2004, p. 98), o Letramento analógico está centrado na escrita manual e realiza-se através do texto físico impresso, logo:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98)

Percebe-se, assim, a presença marcante, no Letramento, da escrita como *práxis* social de confirmação das relações sociais entre sujeitos linguagem, contudo, não delimita o letramento somente ao tradicional, mas, a autora deixa um espaço para compreender que esse processo de aquisição da linguagem social pode ir além do texto manuscrito e impresso. Por conseguinte, abrange as formas pelas quais o letramento possa ocorrer.

Outra pesquisadora que trabalha com o conceito de letramento é Soares (2014, p. 80), ela afirma que “há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento”. Por esse motivo, é importante salientar que o termo Letramento modifica-se conforme as condições de uso da língua e das necessidades de comunicação dos indivíduos a partir do contexto social no qual estão inseridos, por assim dizer, o conceito de Letramento muda conforme a sociedade em que ele é utilizado, sendo ela grafocêntrica, oral, ágrafa ou digital.

Tfouni (2010, p. 20), confirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, assim, assevera o que a autora supracitada diz ao afirmar que o processo do Letramento está associado ao contexto discursivo e historicamente contextualizado. Por isso, não há como dissociar o Letramento da sociedade a qual ele está atrelado, pois, ele emana desse contexto.

Assim sendo, o letramento digital é uma ressignificação do letramento tradicional analógico, uma vez que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se expandiram de forma muito rápida ocasionando uma transformação na sociedade na qual o mundo físico incorpora as práticas do meio digital, assim, essa hibridização de espaços impulsiona uma mudança no processo de letramento.

Para Soares (2002, p. 151), o letramento digital é uma modalidade de Letramento pelo qual as ferramentas digitais possibilitam uma nova modalidade de leitura e escrita com um sujeito mais participativo e inserido nas novas práticas de comunicação por meio de interfaces digitais. Por conseguinte, ela reitera que o letramento digital é:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita do papel. (SOARES, 2002, p. 151)

Assim, ser letrado digitalmente significa que o indivíduo domina as técnicas de leitura e produção escrita por intermédio dos meios digitais. Então, isso significa declarar que para haver o letramento digital os sujeitos sociais precisam ter um domínio, pelo menos mediano, do letramento tradicional, já que, essa nova modalidade de letramento modifica-se pela forma e meios como ocorre, no entanto, está respaldada no letramento tradicional.

2.1 LETRAMENTO: UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS TEÓRICOS

O conceito de letramento é amplo e debatido não somente na área de Letras, mas, também, pelos pedagogos e demais áreas da docência. Por isso, comumente escuta-se falar em letramento matemático ou numérico, letramento na área de história, letramento na área de geografia, letramento na área de ciências e letramento

nas demais áreas do saber trabalhadas pela escola como parte do componente curricular nacional obrigatório. Portanto, quando se fala a respeito do letramento não se pode fazer referência somente à língua portuguesa, visto que, todas as áreas do conhecimento e ensino, de forma direta ou não, utilizam-se da prática do letramento.

A prática do letramento está em todos os contextos, principalmente, em situações reais de comunicação e inserido no contexto social. Portanto, muitas pessoas já passaram pelo letramento, porém, ainda não no viés escolar. Muitos sujeitos já vão para a escola com um considerável nível de letramento mesmo não sendo alfabetizados e nem letrados no âmbito da escolarização. Dessa forma, o papel da escola é alfabetizar, ensinar a codificar e decodificar os códigos da língua, e, também, letrar no ambiente da escolarização formal.

Em vista disso, o conceito de Letramento é muito divergente entre as áreas e difere, também, dentre os teóricos. Amiúde, esse termo é confundido com alfabetização ou são concebidos como sinônimos. Segundo Soares (2014, p. 18), a origem do conceito letramento vem de uma tradução literal do termo *literacy* da língua inglesa, portanto, é “o resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”.

Assim, a leitura e, principalmente, a escrita estão relacionadas com o processo da alfabetização e de letramento. Esses processos são as formas de aquisição da escrita por meio da instrução formal e escolarizada, bem como, nas relações sociais e em situações reais de comunicabilidade. A escrita se concretiza a partir da alfabetização e do letramento, mas, é esse que amplia as suas possibilidades de comunicação em contextos de interações sociais por meio da comunicação. Consoante a essa ideia Tfouni (2010, p. 11), afirma que:

Apesar de estarem indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria inicialmente que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. (TFOUNI, 2010, p. 11):

Assim, para que a escrita seja consolidada é necessário que os alunos compreendam o funcionamento da língua dentro da conjuntura social e entre os sujeitos linguagem, posto que, a escrita irrompe a partir de situações tangíveis de

comunicação. A alfabetização é apenas uma das práticas de letramento, logo, está dentro do conjunto letramento e como a forma mais escolarizada de letramento.

Contudo, o letramento não pode ser entendido apenas como uma apropriação da produção escrita, e sim, de que forma a escrita no contexto social auxilia e modifica a vida dos sujeitos sociais, e, também, como esses sujeitos interagem através da escrita socialmente construída. Por isso, Soares (2014, p. 20), afirma que ler e escrever um código de uma língua não é o suficiente, já que, é preciso ir além da codificação e decodificação da língua portuguesa para compreender como as relações sociais funcionam por meio da linguagem. Dessa maneira,

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento**. (SOARES, 2014, p. 20)

Duas coisas podem ser extraídas a partir de Soares (2014), a primeira é que o letramento vai muito além da mera codificação e decodificação de uma língua, uma vez que, a própria língua é uma prática social realizada na socialização entre os sujeitos, portanto, não há como separar a língua da sociedade. Em consonância com essa ideia, o letramento é uma atividade elaborada socialmente e em harmonia com os falantes da língua, à vista disso, o letramento é indissociável da função social.

A segunda coisa a ser notada no letramento é a confusão que há entre esse conceito teórico e a alfabetização. De acordo com Soares (2014, p. 15), “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.”. Então, alfabetizar um aluno significa ensinar o código escrito de uma língua e o domínio desse código na leitura e produção textual. Ainda conforme Soares (2014, idem):

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita). (SOARES, 2014, p. 20)

Portanto, frequentemente, há uma tentativa de uniformizar os conceitos alfabetização e letramento de maneira homogenia como se eles fossem a mesma

coisa, todavia, apesar de ser um fio tênue que separa esses dois termos teóricos, eles diferenciam-se pelos objetivos e pela função que desempenham na escola e socialmente. A alfabetização acontece no contexto escolar ou através do processo de escolarização já o letramento, emerge socialmente a partir do contato do sujeito com o seu grupo social e sem precisar, necessariamente, da escolarização. Por isso, muitas pessoas são letradas, entretanto, não são alfabetizadas, não sabem ler e nem escrever e se o faz é de forma improficiente.

Um exemplo de que o letramento não depende da escolarização e de que a Alfabetização resulta do ensino formal é quando um taxista, mesmo sem nunca ter adentrado em uma escola, consegue conhecer a geografia da cidade na qual trabalha ou até de outras cidades sem ler nenhuma palavra escrita somente através do conhecimento do mundo e da localização espacial já conhecida por ele. Assim, ele pode ser considerado letrado socialmente, contudo, não alfabetizado por não conseguir decodificar o código linguístico verbal presente pelas ruas.

De outro modo, uma pessoa alfabetizada pode não conseguir se localizar pelas ruas de uma cidade, mesmo que consiga decodificar placas e avisos, nessa situação, esse sujeito é alfabetizado, porém, não letrado socialmente para aquele contexto situacional. Por conseguinte, letrar é a utilização da língua nas práticas sociais em situações de comunicação formal ou não, por essa razão, muitas pessoas são consideradas letradas socialmente, mas, não são alfabetizadas e nem letradas formalmente.

No que tange ao letramento formal dos sujeitos, quando acontece no contexto escolar, é necessário que sejam possibilitadas condições para a realização desse Letramento e para que se mantenha logo após o aluno adentrar no universo da escolarização. Em razão disso, a escola deve elaborar estratégias para a manutenção e progressão do letramento, pois não adianta letrar os discentes se eles não poderão aperfeiçoar a leitura e escrita no contexto pragmático e funcional de comunicação linguística.

De acordo com Soares (2014) existem duas condições fundamentais para que haja o letramento e para que ele tenha continuidade como um processo ininterrupto. Segundo Soares (2014, p. 58), “Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população.”, portanto, a escolarização formal é um dos requisitos para a existência do letramento, visto que, sem ela fica inviável o letramento. Dessa forma, é necessário que haja a escolarização, todavia, é importante salientar que não precisa

ser necessariamente no contexto escolar, mas, a partir de outras agências de letramento.

A outra condição refere-se ao material básico para a manutenção e progressão do Letramento. Conforme Soares (2014, p. 58), “Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura.”. Por conseguinte, de nada adianta Letrar formalmente um discente no contexto escolar se não proporcionar as circunstâncias para a manutenção do *status quo* e para além. Então, é basilar a existência de duas coisas para que haja o letramento: a escolarização e material de leitura.

Corroboramos com Bagno (2002, p. 52) ao afirmar que é necessário ir além de ensinar a ler e escrever no contexto social e de comunicação tangível, já que, a prática é de suma importância para a manutenção e aperfeiçoamento do letramento dentro e fora do contexto escolar. Diante disso, ele diz:

De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita. (BAGNO, 2002, p. 52)

Portanto, a aplicação dos conhecimentos de leitura e escrita contextuais é necessária para que o letramento seja contínuo e progressivo, pois, não adiantaria em nada ensinar o discente a ler e a escrever apenas para situações artificiais e quando exigida formalmente ele não saiba. É preciso propiciar as circunstâncias para que ele seja um agente social e participativo por meio do letramento e a escola é o principal agente de letramento.

O sujeito para ser considerado letrado precisa, antes de tudo, está inserido em atividades de escritas elaboradas socialmente e com fins de comunicação entre as pessoas do mesmo grupo social. Logo, é importante a inserção do sujeito no mundo da escrita, para isso, algumas práticas são necessárias para garantir a entrada do aluno no contexto da escrita. Conforme Kleiman (2005, p.9), para o docente auxiliar o aluno a ter acesso à escrita pode:

Adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; fazer passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p.9)

Assim, os alunos interagem entre si a partir de atividades escritas e que precisem da escrita como forma de realizar a comunicação entre os sujeitos sociais. Dessa forma, o letramento se aproxima da alfabetização, posto que, ele está relacionado com práticas de escrita, mas, a diferença encontra-se na maneira como o processo ocorre, pois a alfabetização é somente a codificação e decodificação de um sistema de escrita e o letramento ultrapassa esses limites, visto que, ocorre dentro de práticas de escrita socialmente construídas pelo grupo social e com funções reais de comunicação.

Para garantir que o letramento seja eficiente é significativo que haja a compreensão da escrita e não somente a construção dessa escrita, pois continuaria no âmbito da alfabetização, isso posto, outra característica que diferencia letramento de Alfabetização é a compreensão dos sentidos apresentados na escrita. Na alfabetização não é necessário, já no letramento, é de suma importância. Para Kleiman (2005, p.10): “O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito.”.

Em suma, o letramento é concebido como mais amplo do que a alfabetização e abrange todo o processo de leitura e escrita, por isso, existem vários tipos de letramento, contudo, a alfabetização é mais específica como parte desse processo. Assim, de acordo com Kleiman (2005, p. 12): “a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.”.

Em vista disso, a alfabetização é um dos processos que fazem parte do letramento, dentre outros em situações de escrita diferente. Portanto, o letramento é o processo de inserção dos alunos dentro do contexto social de comunicação escrita e a alfabetização é um dos tipos de letramento que ocorre no contexto formal e de escolarização. Assim, pode haver letramento sem alfabetização, porém, não há alfabetização sem letramento. De acordo com Soares (2001, p. 156):

Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2001, p. 156)

Logo, existem vários tipos de letramento que mudam conforme o suporte de produção do texto escrito, oral ou digital. Assim sendo, não podemos falar em somente

um tipo de letramento, visto que, há inúmeras possibilidades e mecanismos para a elaboração de textos que se adequam às necessidades dos sujeitos linguagem e às situações de comunicação.

Segundo esse princípio da multiplicidade de letramentos é importante salientar que se há um leque de possibilidades para letrar um aluno existe, também, outras esferas de alfabetização no que concerne aos meios de produção textual. Por conseguinte, um sujeito pode ser analfabeto digital, contudo, conseguir na prática utilizar as ferramentas digitais sem passar por um processo de escolarização formal e técnico. Da mesma forma acontece com a alfabetização convencional a partir do papel físico, o sujeito social pode não ter sido inserido no processo de escolarização, não obstante, ser letrado socialmente e conseguir fazer leituras e inferências de textos verbais e não verbais.

No tocante a essa discussão a respeito dos tipos de letramento fica evidente que não se trata de somente um letramento, e sim, de possibilidades de letramento que ocorrem no contexto da escola ou social. Portanto, falar em letramento requer ir além da ideia de um único tipo de letramento e analisar na conjuntura escolar e sócio-discursiva verificando, assim, como os sujeitos linguagem interagem entre si e de que forma ocorre essa interação.

2.2 NAVEGANDO PELO LETRAMENTO DIGITAL: ENVIESANDO POR UMA NOVA FORMA DE LETRAR

O letramento digital é uma das novas correntes de letramento inserida no contexto da cibercultura e das tecnologias da informação e do conhecimento. Esse Letramento surgiu em um momento de expansão da internet e das redes midiáticas, e, também, do aparecimento de tecnologias que possibilitem a comunicação entre os sujeitos sociais dentro de um raio de comunicação global. Portanto, é pela velocidade, número de informações e praticidade nas interações sociais através das ferramentas digitais que esse trabalho apresenta o conceito e análise do que seja o letramento digital e como os alunos interagem nessa nova esfera de comunicação.

Por letramento digital compreende-se o letramento que ocorre a partir dos suportes digitais que podem ser a tela do computador, celulares e tablets. Nessas

plataformas a tela passa a ser o espaço físico para a prática de ensino da leitura e produção escrita a partir das mídias digitais, como também, a interação entre os sujeitos digitalmente inseridos e que se comunicam globalmente por meio dos aparelhos eletrônicos e através da rede de computadores global, a internet.

A principal diferença que há entre o letramento convencional e o digital está na forma como ele ocorre, pois, aquele está relacionado as formas tradicionais de domínio da leitura e da escrita, por outro lado, o letramento digital acontece por meio dos aparelhos eletrônicos como celular e computador. De acordo com Soares (2001, p. 150):

No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado). (SOARES, 2001, p.150)

Portanto, a tela do computador ou dos celulares torna-se o espaço de escrita mais recorrente nesse novo contexto de produção textual no qual os discentes estão imersos. É comum notarmos os alunos preferirem e até terem mais facilidade ao digitarem pela tela desses aparelhos eletrônicos do que por meio do papel físico. Frequentemente, muitos discentes afirmam que não conseguem pensar na ideia do texto para desenvolvê-lo se não for através das mídias digitais, todavia, surge um questionamento, será que esses suportes digitais auxiliam os discentes na produção escrita ou somente servem de muleta para aqueles que não demonstram facilidade no ato de escrever?

Os estudos no viés do letramento digital surgiram pela necessidade que os professores encontram a cada dia para trabalhar com ensino da língua portuguesa em salas de aula nas quais os docentes disputam a atenção dos alunos com mídias digitais portáteis, como os celulares. Essa dificuldade aparece como um indício de que existe alguma coisa equivocada no ensino brasileiro no que tange a disseminação das tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs).

A qualificação e a adaptação dos docentes aos novos meios de comunicação da era digital acontecem de forma gradativa e até insuficiente, visto que, as tecnologias mudam constantemente e sempre aparece alguma novidade para

acrescentar ao ensino. Portanto, a raiz do problema no que se refere ao letramento digital encontra-se em como orientar os professores a utilizar essas ferramentas.

Então, se por um lado os educadores ainda não conseguem dominar, de forma proficiente, as tecnologias digitais de ensino; por outro, os discentes já nascem inseridos nesse contexto das mídias digitais, e, assim, conseguem manusear com habilidade e aprendem rápido a mexer nas atualizações feitas diariamente nessas mídias.

Com aparecimento e expansão dos celulares e tablets, tecnologias de comunicação portátil, a leitura e escrita se reconfiguraram e passaram a ser processos mais dinâmicos. Muitas pessoas, principalmente as mais tradicionais, acreditavam que esses dois processos, que fazem parte do ensino, estavam se encaminhado para o fracasso com o advento das tecnologias, contudo, elas auxiliam no processo do letramento digital e no ensino.

Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem e devem ajudar no ensino da língua portuguesa através do letramento digital. A questão que está em discussão é de que forma o professor poderá trabalhar com as ferramentas digitais na sala de aula e quais as estratégias necessárias para melhor aproveitar os recursos que têm disponíveis na escola.

Diferentemente do suporte papel físico, que concebe o letramento convencional da escrita, as telas digitais disponibiliza múltiplas funções para a escrita digital e comunicação em uma velocidade até então inimaginável. Essa escrita digital é dinâmica e multimodal, visto que, não é somente o traçado de letras ou a digitação de códigos escritos que ocorrem na tela, todavia, os textos assumem funções e estruturas múltiplas, pois, texto deixa de ser somente as letras escritas de maneira unilateral e sem movimento e tornam-se dinâmicas e audiovisuais, assim, os textos passam a trabalhar com todos os sentidos humanos.

Os textos, nesses novos suportes digitais, assumem uma função diferente e desempenham papéis múltiplos na elaboração dos enunciados. Assim, deixam de ser unilaterais e estáticos tornando-se multidimensionais e dinâmicos, portanto, os textos são construídos durante a interação do autor com o contexto discursivo. Dessa forma, surgem os hipertextos com aspectos verbais e não verbais. Gomes (2010, p.23), considera o texto impresso mais simples, já que, possui apenas uma dimensão e o hipertexto mais complexo por trabalhar em um viés abrangem e além de uma

dimensão espacial. Logo, “O hipertexto é o texto multidimensional, considerando-se o texto (impresso) como uma estrutura unidimensional” (GOMES, 2010, p.23).

É nesse cenário do letramento digital e da iminência das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto do ensino que os hipertextos aparecem de forma mais frequente. O conceito de hipertexto, à miúdo, é apresentado como sendo diferente de texto, todavia, o hipertexto digital é considerado uma modalidade diferente de texto, visto que, assume uma dimensão mais ampla e está inserido na esfera digital.

É importante salientar que o hipertexto está presente, também, nos textos impressos, pois, na leitura de um artigo, muitas vezes, é necessária a leitura da nota de rodapé para a melhor compreensão do que foi dito no trabalho lido; ao ler um texto literário mais antigo, frequentemente, é indispensável olhar o glossário para o melhor entendimento do texto literário; como também nos dicionários impressos, que apresentam as remissivas que encaminham para outra entrada de um verbete. Conseqüentemente, falar de hipertexto remete falar a respeito de texto e seus contextos de produção, leitura e interação.

Em vista disso, é de suma importância delinear o que é texto do que não é para, *a posteriori*, definir o que seja um hipertexto e a diferença entre o hipertexto impresso e o digital. Logo, de acordo com Costa Val (2006), para se constituir um texto são indispensáveis três fatores de elaboração de uma unidade textual, à vista disso, sem os aspectos funcional, conceitual e estrutural não há como se validar uma unidade linguística como sendo textual. Assim, consoante Costa Val (2006, p. 3-4):

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (...) A segunda propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo. Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja permitido como um todo coeso. (COSTA VAL, 2006, p. 3-4)

Dessa forma, o texto requer uma função prática usual, sentidos que são compreendidos pelos receptores do discurso, e, por fim, uma estrutura coesa que mantenha a unidade linguística. Logo, o hipertexto também apresenta essas características, sendo assim, considerado um tipo de texto e não um novo conceito

da era digital. A discrepância que há entre o hipertexto impresso e o físico encontra-se no suporte e no processo de interação; enquanto o hipertexto impresso limita-se ao espaço físico, o hipertexto digital navega por entre os links virtuais que a rede de internet ou os aparelhos eletrônicos proporcionam, então, faz-se mais versátil e com inúmeras possibilidades.

A diferença entre texto e hipertexto está ao afirmar que aquele segue uma sequência linear enquanto o outro não a segue, assim, para Coscarelli (2012, p. 149), “Uma das características apontadas ao hipertexto como diferencial do texto é a linearidade, ou seja, o texto seria linear, ao passo que o hipertexto seria fragmentado ou hierarquizado.”. Contudo, nenhuma leitura acontece de forma linear e unidirecional, mas, pode ser mais dinâmica ou menos dinâmica, dependendo do propósito que o leitor tem para determinadas leituras.

Em suma, o conceito de texto é baseado no tripé que o estrutura: pragmática, coerência e coesão. Logo, o hipertexto, como uma versão de texto, também precisa dessa base triangular para a sua existência e manutenção como uma unidade linguística que comunica e pelo qual os sujeitos linguagem interagem. Portanto, o conceito de texto deve sempre se ressignificar, posto que, o próprio texto se reconfigura conforme as necessidades de comunicação dos falantes de uma língua, como também, pelo contexto de enunciação. Conforme Coscarelli (2012, p. 149):

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra “texto”, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias linguísticas. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele. (COSCARELLI, 2012, p. 149)

Então, com o surgimento do hipertexto digital também aparecem gêneros digitais que são, na maioria das vezes, uma ampliação ou uma redefinição e ressignificação de gêneros discursivos e textuais já existentes, porém, adaptados a esse novo âmbito de interação comunicativa. Similarmente emergem novos gêneros textuais ainda não totalmente definidos.

2.2.1 O uso das tecnologias digitais e a capacitação do docente frente aos desafios do letramento digital

O objetivo de capacitar os docentes no que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é profissionalizar os professores e os inserir no contexto das novas tecnologias para que, assim, eles possam trabalhar o conteúdo da aula proposta de forma proficiente e dinâmica, portanto, atraindo mais a atenção dos alunos evitando a dispersão ou falta de interesse pelo conteúdo ministrado na aula. Todavia, segundo Viana (2004, p.33-34):

É fundamental observar que apenas bons materiais não farão da escola um centro de excelência em educação. Um programa de educação com esse objetivo deverá levar em consideração o agir em sala de aula, a mudança para uma metodologia onde o aluno sinta a necessidade do conhecimento e, principalmente, respeite e valorize o crescimento individual. (VIANA, 2004, p. 33-34)

Portanto, a mudança deve ser na abordagem escolhida pelo professor para ministra o conteúdo e a metodologia utilizada na sala de aula, pois, mesmo que a escola disponibilize materiais tecnológicos de última geração no que se refere ao ensino não será suficiente, visto que, o docente precisa estar preparado para usar essas ferramentas educacionais à favor das aulas e os discentes precisam sentir-se motivados à aprenderem através desses matérias.

Não obstante, uma das problemáticas presente no ensino atual é que para o alunado as aulas, principalmente pelo viés mais tradicional, não fazem sentido ou são concebidas como maçantes e sem funcionalidade prática para a vida social. Dessa maneira, para eles, é mais interessante ficar com o fone de ouvido escondido escutando música ou respondendo mensagens via aplicativos mediados pela internet do que assistir a aula ministrada pelo professor.

Por conseguinte, muitas vezes, os estudantes compreendem que somente os celulares ou aparelhos eletrônicos de forma geral são tecnologias, porém, a escrita convencional por intermédio do papel físico, o livro didático, o quadro branco e o pincel são tecnologias práticas e acessíveis ao ensino. Nesse caso, o educador deve conscientizar os discentes de que essas tecnologias podem ser trabalhadas em conjunto com as tecnologias eletrônicas como ferramentas de ensino.

Dessa maneira, entra em questão a necessidade do ensino híbrido como uma das formas possíveis para melhorar a prática da produção textual na sala de aula. Por ensino híbrido entende-se a união entre a tecnologia já utilizada na sala de aula tradicional como livros impressos, pincel e a lousa, e, também, a tecnologia digital como data show, notebook, TV digital, dvd e som. Assim, há uma mescla entre o que já existe e funciona há vários anos na educação e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que são mais atrativas para os discentes.

Portanto, depreende-se assim o conceito de ensino híbrido que, conforme Horn e Staker (2015, p.34), “é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos uma parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. Logo, essa nova modalidade de ensino surge com o propósito de melhorar a qualidade da educação usando formas convencionais e garantidas de aprendizagem, contudo, com um apoio de materiais digitais e que fazem parte do universo dos estudantes.

A modalidade de ensino híbrida apresenta maior interatividade e viabiliza a aprendizagem no ritmo de cada discente aumentando as chances de resultados satisfatórias para um maior número de alunos. Por isso, a escola deixa de ser um espaço que homogeniza os alunos como se cada um fosse uma parcela idêntica do outro e aprendesse da mesma forma e passa a ser um lugar no qual a educação é personalizada respeitando a maneira de cada discente aprender. De acordo com Horn e Staker (2015):

Os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles. A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado (que alguns chamam de ensino individualizado) e a aprendizagem baseada em competência (também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, aprendizagem baseada na proficiência”, ou às vezes, “aprendizagem baseada em padrões”). (HORN; STAKER, 2015, p. 8)

À vista disso, não há como ainda pensar na educação centrada somente no professor como o detentor do conhecimento e impassível de ser questionado, já que, ele não domina todo o conhecimento e nem todas as informações referentes aos conteúdos ministrados, por outro lado, a internet apresenta uma quantidade de informações inimagináveis e que são atualizadas a cada segundo e o aluno tem acesso constante a essas informações.

Assim, a função do docente na sala de aula passa a ser de mediador do conhecimento e orientador da aprendizagem, já para o educando, o papel torna-se mais ativo e questionador, logo, o discente é visto como um agente pesquisador e produtor de conhecimento, não apenas um recipiente de informações.

Outra dificuldade apresentada no que trata da educação hodierna é porque ela a todo instante transforma-se e renova-se, isso posto, passa por um processo de mudança contínua e em uma velocidade nunca antes imaginada. À vista disso, muitos professores não sabem utilizar as ferramentas digitais de forma proficiente ou usam, mas, dominam somente o básico porque não foram preparados de maneira adequada para dominar as tecnologias digitais. Conforme Carvalho, Kruger, Bastos (2000, p. 15):

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem. (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p.15)

Portanto, não é suficiente haver na escola recursos digitais de última geração e em número suficiente para que o professor trabalhe se ele não souber manusear as funções essenciais dos aparelhos de ensino. Então, torna-se inviável o planejamento de uma aula pelo viés híbrido se o docente tem acesso às tecnologias digitais de ensino, porém, não as sabem utilizar. Assim, para Viana (2004, p. 22), “O desafio também consiste em equilibrar o ensino em sala de aula com o ensino on-line, bem como levantar os pontos fortes do material impresso versus multimídia”.

Assim, há um desencontro entre prática pedagógica e material para trabalhar o ensino no contexto escolar, sendo necessária a capacitação continuada do educador, como também, deve-se repensar continuamente a prática de ensino juntamente com a metodologia utilizada pelo professor para ampliar e potencializar o ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

De acordo com Leopoldo (2004, p.13), “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica”. Portanto, emerge nesse contexto da cibercultura um paradigma renovado de como a educação deve ser desenvolvida nas escolas de educação

básica e de que forma o docente pode se apropriar das tecnologias digitais para melhorar as aulas.

É importante enfatizar que as escolas da rede pública de ensino dispõem de material digital e eletrônico básico para serem utilizados nas salas de aula, contudo, a falta de profissionais que dominem os aparelhos eletrônicos e as mídias digitais dificulta o uso desses materiais, e, assim, frequentemente eles não são utilizados no desenvolvimento das atividades propostas pelo docente na sala de aula.

Dessa forma, as tecnologias utilizadas pelos professores ainda estão muito arraigadas ao ensino tradicional e, amiúde, não são atrativas para os discentes, visto que, as crianças e adolescentes já nasceram inseridas no contexto da tecnologia eletrônica. Logo, os alunos estão acostumados a usarem celulares, notebooks, tablets

Portanto, é importante o governo investir em cursos de capacitação para o desenvolvimento do ensino e para que a aprendizagem dos alunos seja mais eficiente e apresente resultados positivos, pois, somente disponibilizar as ferramentas tecnológicas sem possibilitar condições para que o docente trabalhe com esse material é apenas um desperdício do dinheiro público que poderia ser investido na capacitação do professor e na melhoria da infraestrutura das escolas.

3 GÊNERO TEXTUAL E A SUA PRODUÇÃO NA ESCOLA

Ao falar a respeito de gêneros na área da linguística é importante salientar que existem os tipos de gênero trabalhados pelos pesquisadores, dentre eles: gêneros discursivos, gêneros textuais e gêneros digitais. Cada um desses termos fundamenta uma estrutura concreta e realizável da interação humana, dado que, é a partir dos gêneros que é possível visualizar os enunciados concretos feitos durante a comunicação entre os sujeitos linguagem.

No Brasil as pesquisas com gêneros ainda são recente e apresentam inúmeras vertentes teóricas que se dispõem a aludir sobre o tema a partir de diferentes perspectivas e conforme os interesses dos investigadores. Nomes como Bakhtin, Marcuschi e Rojo são os mais citados em artigos e livros quando se procura fazer um levantamento bibliográfico para pesquisas no que tange aos gêneros do discurso e gêneros textuais, portanto, serão utilizados como maior referência neste trabalho.

Essa pesquisa objetiva falar sobre os gêneros como escopo para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente, no que se refere à aula de produção textual no ensino fundamental II. Os questionamentos principais desse trabalho são: Como os professores de língua portuguesa utilizam os gêneros textuais nas escolas? Os gêneros textuais são usados como discursos socialmente construídos nas práticas diárias de comunicação ou são um elemento amorfo de estudo aplicados na sala de aula? Por fim, os docentes sabem como instrumentalizar os discentes no manuseio social dos gêneros textuais?

As respostas preliminares a essas perguntas não explicam minuciosamente o porquê da emergência de se falar, como também, trabalhar com os gêneros textuais na escola, contudo, já apresentam hipóteses para cada um dos questionamentos e vão delineando um percurso de estudo e pesquisa para o tema.

O primeiro ponto a ser abordado é sobre a forma com a qual os professores de língua portuguesa nas aulas de produção de texto aproveitam os gêneros textuais na sala de aula e quais são as estratégias utilizadas por eles. Nota-se, com as pesquisas feitas em outros trabalhos teóricos e com diálogos com docentes da educação básica, que os principais gêneros textuais que os professores têm acesso são os do livro didático.

Outro ponto referente ao questionamento anterior é a instrumentalização do docente no que tange ao trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, posto que, muitos professores na sua formação acadêmica não aprenderam a fazer a transposição didática da teoria aprendida na universidade para o ensino com alunos do ensino fundamental II.

No que está relacionado aos usos dos gêneros textuais pelos professores, como entidades culturais e historicamente elaboradas, há uma incógnita em virtude de que, muitas vezes, o educador se apropria do gênero textual como um material para instrumentalizar o aluno, principalmente, no que diz respeito à estrutura formal e aspectos linguísticos, e, assim, amiúde os aspectos sócio-discursivos são deixados em segundo plano.

Assim, mesmo os estudos na área dos gêneros textuais sendo recentes e ainda precisando haver um maior aprofundamento no que concerne a compreensão do que sejam os gêneros do discurso e os gêneros textuais e de como aplicá-los na sala de aula muito já foi desenvolvido visando o melhor aproveitamento desse objeto de ensino nas aulas de produção textual.

3.1 A HISTÓRIA E ORIGEM DO CONCEITO DE GÊNERO

O conceito de gênero é muito discutido na comunidade acadêmica e nas salas de aula da educação básica como um norte para a produção oral, e, principalmente, escrita. Todavia, mesmo parecendo ser um termo recente, pois os materiais didáticos e as formações para docentes oferecidas pelas Secretarias de Educação direcionam os gêneros textuais como objeto de trabalho, na verdade, é um conceito revisitado pelos teóricos da linguística e a cada dia recebe uma nova abordagem.

A origem etimológica da palavra gênero segundo Antenor Nascentes (1959, p. 239), vem “Do lat. generu” que significa nascimento e origem. Cunha (1986, p. 383), compreende gênero como “espécies com caracteres comuns, espécie, ordem e classe”. Assim, ao analisar o prelúdio do termo gênero percebe-se que faz menção a algo novo e com características específicas que diferencia um objeto de outro com aspectos similares, e, também, díspares.

Ao pesquisar em dicionários o significado de gênero é perceptível encontrar definição para várias áreas do conhecimento como a biologia, ciências sociais, gramática, geometria, música, filosofia, retórica e literatura. Contudo, destaca-se mais para as artes plásticas, literatura e retórica. Assim, no dicionário **Michaelis online** (GÊNERO, 2017) encontra-se a seguinte definição:

[...] 5. **Artes plásticas:** Cada uma das *categorias de classificação* das obras de arte, segundo os diferentes critérios de estilo, época, autor, técnica, etc.
 9. **Literatura:** *Cada um dos modos pelos quais os diferentes conteúdos literários se organizam em determinada forma de expressão com características específicas*, como o lírico, o épico e o dramático, conforme a primeira e mais tradicional divisão feita por Aristóteles em Arte poética.
 11. **Retórica:** *Divisão e classificação dos discursos*, de acordo com os fins que se têm em vista e os meios empregados. [...] (Grifos nossos)

Portanto, observa-se que ao falar acerca de gênero percebe-se que faz referência à organização, divisão e classificação de um objeto a partir de características afins entre eles. Logo, o estudo sobre gênero abrange uma multiplicidade de áreas de pesquisa e é visto como um conhecimento interdisciplinar.

No Ocidente, o termo gênero foi tratado pela primeira vez na Antiguidade grega pelos filósofos Platão (427- 347 a.C.) e Aristóteles (383-322 a.C.), discípulo de Platão, para estudar produções literárias da época e sistematizá-las. Platão, no livro **A República**, foi o primeiro a dialogar a respeito de gênero e Aristóteles foi quem sistematizou esse estudo iniciado por seu mestre.

Platão inicia a discursão sobre gênero no **Livro III da República** a partir da relação entre imitação e representação apresentada por ele. Ao dividir a poesia em três partes: mimética, não mimética e épica o filósofo apresenta uma organização dos gêneros conforme características comuns. De acordo com Platão (2000, p. 85):

[...] em poesia e em prosa há uma espécie que é toda de imitação, como tu dizes que é a tragédia e a comédia; outra, de narração pelo próprio poeta – é nos ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopeia e de muitos outros gêneros [...] (PLATÃO, 2000, p. 85)

Em vista disso, o filósofo Platão expos a ideia de que os textos produzidos na Grécia clássica tinham características em comum, tanto na forma como no conteúdo, portanto, faziam parte da mesma natureza verbal, e, também, tinham a mesma função social. Dessa forma, ele faz um recorte e diferencia esses textos como pertencentes a gêneros diferentes.

Por conseguinte, foi no livro **Arte poética** do filósofo Aristóteles que o conceito de gênero é sistematizado e dividido em categorias de estudo de textos literários. No primeiro capítulo do livro, “Da poesia e da imitação segundo os meios, objetos e modos de imitação”; Aristóteles apresenta o termo gênero para organizar a classificação dos textos de caráter literário mais elaborado no período. Assim, para Aristóteles (2007, p. 23):

Propomo-nos tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros, dizer qual a função da cada um deles, como se deve construir a fábula, no intuito de obter o belo poético; qual o número e a natureza de suas diversas partes, e falar igualmente dos demais assuntos relativos a esta produção. Seguindo a ordem natural, começamos pelos mais importantes. A epopeia e a tragédia e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes de imitação. Contudo *há entre estes gêneros três diferenças: seus meios não são os mesmos, nem os objetos que imitam, nem a maneira de os imitar.* (Grifos nossos)

À vista disso, as características gerais para identificar os textos literários como pertencentes a determinados gêneros ou não são apresentadas na **Arte poética** como sendo três: os meios, os objetos e a maneira. De acordo com Campos-Toscano (2009, p. 24), Aristóteles estuda os gêneros literários a partir do conteúdo e da forma utilizada nos textos, assim sendo:

A divisão apresentada por Aristóteles está fundamentada ora em elementos relativos ao conteúdo, como a distinção entre os objetos imitados na tragédia e na comédia, ora em elementos referentes à forma, como quando separa o processo narrativo usado, por exemplo, no poema épico e o processo dramático empregado na tragédia. (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p.24)

Notamos, portanto, que a expressão gênero surgiu para categorizar e diferenciar textos literários produzidos no período: o gênero dramático, epopeico e lírico. Por conseguinte, os outros textos eram classificados como não literários. Em suma, é na tradição clássica grega, com Platão e Aristóteles que podemos compreender o conceito de gênero e de que forma esses filósofos auxiliaram na construção dos estudos modernos sobre gêneros discursivos e textuais. Ainda sobre isso Machado (2016, p. 151), afirma que:

Antes de Aristóteles, Platão havia proposto uma classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor. Ao gênero sério pertencia a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Já em **A república**, Platão elabora a tríade advinda das relações entre realidade e a representação. Ao gênero mimético ou dramático pertencem a

tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nomo e a poesia lírica; ao misto a epopeia. A classificação triádica fundada na mimese é a base para a **Poética** de Aristóteles. (MACHADO, 2016, p. 151)

Conseqüentemente, verifica-se que Platão, mesmo que de forma embrionária, apresenta uma proposta de classificação dos gêneros vigentes na Grécia antes da era cristã e que eram obras vistas sob uma perspectiva de juízos de valores e a partir das classes sociais que se viam representadas nesses textos.

Outro aspecto a ser salientado nesse estudo é a categorização dos gêneros em sérios, como a epopeia e a tragédia; e o cômico, como a comédia e a sátira social. Essa divisão não está relacionada às características intrínsecas aos gêneros, todavia, aos grupos sociais imitados nesses textos, em virtude de que, os problemas da vida particular e pública da nobreza grega e heróis míticos eram vislumbrados pela tragédia e epopeia, respectivamente. Por outro lado, a comédia e a sátira, ridicularizavam as pessoas comuns da sociedade grega causando, assim, o riso.

É com a ascensão do romance como gênero literário no século XIX que a classificação tradicional e baseada em modelos rígidos passa a ser mais flexíveis, e, assim, possibilitando a hibridização entre gêneros diferentes e o surgimento de novos gêneros. Segundo Moisés (1999, p. 248), os gêneros “ao contrário de espartilhos sufocantes, são estruturas que a experiência histórica ensina serem básicas para a expressão do pensamento e de certas formas de encarar a realidade circundante (...)”. Portanto, a ideia de gênero supracitada assevera sobre a flexibilidade e movência dos gêneros como característica basilar desses textos.

Todorov (1980), ao falar sobre a origem dos gêneros, afirma que eles precedem de outros, e, sequencialmente, outros vão surgindo dessa relação ininterrupta de comunicação verbal, já que, nenhum texto é elaborado do nada precisando, assim, de um modelo já existente para a construção de um novo texto. Dessa forma, para Todorov (1980, p. 46):

Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à “poesia” quanto ao “romance” do século XIX, do mesmo modo que a “comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros, é um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de “anterior” aos gêneros. (TODOROV, 1980, p. 46)

Sendo assim, os gêneros passam por constantes e contínuas transformações que são necessárias para a adequação ao contexto sócio-histórico discursivo no qual os textos emergem e para se ajustar as demandas comunicativas dos sujeitos sociais. Portanto, gêneros novos nascem de outros existentes, e, na maioria dos casos, convivem em harmonia sem a necessidade de o novo substituir o seu antecessor. A hibridização entre os gêneros é outro fator para a criação de novos gêneros, pois suscita a unificação entre elementos textuais diferentes, mas, que se harmonizam e se ampliam.

Contudo, mesmo o Romantismo trazendo à tona a possibilidade de se trabalhar com gêneros híbridos e o Modernismo ampliando a liberdade poética, e, dessa forma, os escritores elaboraram mais produções literárias híbridas; ainda se nota uma preocupação com o conteúdo e a forma.

Entretanto, a prática social é posta em segundo plano. É apenas com os estudos do discurso e da linguagem, vista como um momento sócio-histórico, que há uma mudança substancial nos estudos com gêneros, posto que, surge uma necessidade de analisar os gêneros numa perspectiva social e no campo ideológico. De acordo com Machado (2016, p. 152):

A emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso. Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. (MACHADO, 2016, p. 152)

Dessa forma, é com o surgimento da prosa romanesca que surgiu a necessidade de se analisar os gêneros além das classificações fechadas e tradicionais. Pois, como gênero nascente no contexto de ascensão da burguesia, ele trazia na sua composição outros gêneros circulantes na época e o reflexo da fala dos sujeitos sociais apresentados no texto.

Outro aspecto pontuado nessa nova abordagem de estudo é o dialogismo manifestado nos gêneros discursivos, dado que, os gêneros circulam nas esferas sociais por intermédio de diálogos constantes e ininterruptos de uns com os outros criando, assim, uma massa verbal nova e proativa na comunicação entre os sujeitos linguagem. Portanto, alicerçada em Bakhtin (2008), as pesquisas com gêneros viesaram pelo âmbito do discurso, como prática social e historicamente construída. Assim:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2008, p. 106)

À vista disso, Bakhtin (2008) confirma que os gêneros estão em movência constante e se ressinificam de acordo com as necessidades de comunicação verbal e pela influência do contexto discursivo no qual se manifestam. Isso posto, a hibridização dos gêneros é um dos mecanismos textuais que possibilita o aparecimento de novos textos a partir de outros já existentes. Logo, é com os estudos bakhtinianos dos gêneros do discurso que essa área de pesquisa se direciona por outras perspectivas teóricas até chegar aos gêneros textuais trabalhados nas salas de aula da educação básica.

3.2 GÊNERO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DIALÓGICA NO VIÉS BAKHTINIANO: UM CAMINHO PARA SE CHEGAR AOS GÊNEROS TEXTUAIS

Com o surgimento da linguística como ciência no século XIX, a partir das pesquisas de Ferdinand de Saussure, presentes no livro **Curso de linguística geral**, as descobertas na área da linguagem ganharam notoriedade e tomou como objeto de estudo a língua. Assim, o trabalho com os gêneros, que antes eram direcionados à literatura, passou a serem pesquisados pela linguística como objeto de análise. Segundo Brandão (2004, p. 2):

A questão do gênero foi inicialmente preocupação da poética e da retórica e não da linguística, por uma dupla razão: primeiro porque, enquanto uma ciência específica da linguagem, a linguística é recente e, depois, porque sua preocupação, no princípio, foi com as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar na questão da classificação. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar apenas com textos literários, mas volta-se também para o funcionamento de qualquer tipo de texto. (BRANDÃO, 2004, p.2)

Então, é a partir dos estudos com o texto que as pesquisas com os gêneros do discurso e textuais ganharam espaço na área da linguística, particularmente, na linguística textual. Pois, é com os gêneros do discurso e textuais que os pesquisadores buscaram embasamento teórico para analisar de que forma os textos se organizam e se inter-relacionam com os demais no contexto de produção real e na utilização deles na sala de aula como material de ensino da língua.

O amplo referencial teórico que existe no que corresponde às pesquisas com gêneros na área da literatura, e, principalmente, na linguística moderna deve-se aos trabalhos do linguista russo Bakhtin, em virtude de que, é a partir dele que esse conceito teórico foi esmiuçado e aplicado em diversos estudos da literatura e linguagem desenvolvidos por ele.

Destarte, os pesquisadores brasileiros que trabalham com o conceito de gênero, em sua maioria, seguem as suas pesquisas pela vertente sócio-discursiva bakhtiniana. Dentre esses estudiosos encontra-se Roxane Rojo, que no trabalho **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas, tratou de apresentar as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de realização linguística, como também, a mudança terminológica que há entre os gêneros do discurso e os gêneros textuais.

Da mesma maneira, ao analisar as pesquisas feitas nos últimos anos no Brasil sobre gêneros do discurso, percebe-se que a maioria é respaldada nos trabalhos bakhtinianos. No entanto, frequentemente, nota-se divergência na compreensão dos termos elencados por Bakhtin, essa problemática está em torno das interpretações diversas sobre os conceitos teóricos e terminológicos presentes nessas pesquisas.

Outro problema é que como as obras de Bakhtin apresentam traduções de segunda via; muitos textos desse autor no Brasil vêm com a tradução do espanhol e do inglês, logo, não diretamente do russo, muitos termos aparecem com traduções diferentes e isso possibilita um maior número de interpretações dos textos e conceitos presentes nas obras. Por fim, o direcionamento da pesquisa e o enfoque de estudo diferencia como os gêneros do discurso serão abordados e utilizados no trabalho.

Portanto, as discursões e conceitos apresentados por Bakhtin são de suma importância para o estudo da linguagem e da literatura, essencialmente, no que se refere às pesquisas com gêneros discursivos, todavia, é necessário cuidado ao utilizar o conceito de gênero do discurso em pesquisas, visto que, é somente com uma leitura

cuidadosa e pautada no contexto geral da obra bakhtiniana que é plausível usar adequadamente esse conceito.

3.2.1 Gênero nas produções teóricas de Bakhtin e do Círculo: contribuições para a construção do conceito de gêneros textuais

Muitos trabalhos que tratam do gênero do discurso ou que bebem na fonte desse conceito teórico para fundamentar pesquisas no campo da linguística ou literatura utilizam-se do ensaio elaborado por Mikhail Bakhtin “Os gêneros do discurso” (1952-1953) como eixo norteador desses estudos, visto que, é nesse texto que o teórico russo aprofunda e delinea de maneira direcionada o termo gênero do discurso para a área da linguística. Assim, muitos pesquisadores usam como fundamento teórico esse trabalho específico sobre gênero, muitas vezes, como a única que fala sobre essa temática.

Contudo, o conceito de gênero discursivo ou do discurso não apareceu somente nesse ensaio crítico presente no livro **Estética da criação verbal**, publicado no Brasil em 1992, mas, é nesse texto que Bakhtin esmiúça esse termo e em praticamente todos os trabalhos científicos nessa área cita como praxe esse ensaio, esquecendo-se, assim, que de forma direta ou não toda a obra bakhtiniana e do círculo traça comentários sobre o gênero.

Portanto, nesse trabalho de pesquisa traçaremos um panorama geral do conceito gênero do discurso na obra bakhtiniana e do círculo no qual participavam linguistas como Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Assim, os textos analisados são: **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária**, **O discurso no romance**, **Problemas da poética de Dostoiévski**, **Os gêneros do discurso**, **O método formal nos estudos literários e Marxismo e filosofia da linguagem**.

No livro **Questões de literatura e de estética** publicado em 1975 e com 1ª edição de 1988 aborda nos textos “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, escrito entre 1923 e 1924, e o texto “O discurso no romance”, escrito entre 1934 e 1935, o conceito de gênero é direcionado para a literatura, principalmente, no que se refere ao estudo do gênero romance.

No primeiro texto, o autor fala sobre a diferença que há entre a forma composicional e a forma arquitetônica e como elas estão relacionadas com os gêneros do discurso. Dessa maneira, a forma arquitetônica alude à construção física e estrutural do gênero diferenciando, assim, as características que o constitui. Por outro lado, as formas arquitetônicas concernem ao contexto de produção e circulação social do gênero inserido no âmbito sócio-discursivo pelo qual transita. Conforme Bakhtin (2010, p.24):

Deve-se ter em vista que cada forma arquitetônica é realizada por meio de métodos composicionais definidos; por outro lado, às formas composicionais mais importantes, às de gênero por exemplo, correspondem, no objeto realizado, formas arquitetônicas essenciais. (BAKHTIN, 2010, p. 24)

Assim, para o autor, cada forma arquitetônica corresponde à uma esfera de circulação do gênero do discurso situado no contexto sócio-discursivo e que cada uma dessas formas arquitetônicas é concretizada por meio de formas composicionais diferentes. Ainda para Bakhtin (2010, p. 25):

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, *as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica* etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teológico, utilitário, como que inquieto, e *estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica.* (Grifos nossos) (BAKHTIN, 2010, p.25)

Por conseguinte, as formas arquitetônicas estão relacionadas ao domínio discursivo no qual o gênero está introduzido, tanto na conjuntura pessoal como também social. Já as formas composicionais estruturam o gênero do discurso de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos sociais.

No segundo texto, Bakhtin comenta sobre o gênero romance como objeto de análise do estudo em questão e de que forma as concepções apreendidas sobre gênero a partir do romance podem ser aplicadas a outros gêneros pertencentes as demais esferas da comunicação verbal. O objetivo principal desse trabalho de Bakhtin é verificar a relação existente entre a língua, como objeto social, gênero e estilo. Segundo Bakhtin (2010, p. 200):

O romance não foi uma enciclopédia de linguagens, mas de gêneros. É verdade que todos esses gêneros eram apresentados sobre o fundo dialógico

das linguagens correspondentes do plurilinguismo, polemicamente repudiados e purificados; mas esse fundo plurilíngue permanecia fora do romance. (BAKHTIN, 2010, p. 200)

Em vista disso, no gênero romance polifônico e plurilíngue estudado por Bakhtin nessa obra, vários gêneros fazem parte da construção do gênero romanesco, dentre eles: a carta e o diário. Por isso, o romance foi a chave-mestra das pesquisas concernentes aos gêneros porque ele traz na sua estrutura composicional inúmeros outros gêneros imbricados. Ainda sobre isso, Bakhtin (2010, p. 201) declara:

Na base da exigência de que o romance deva conter a plenitude das linguagens sociais da época, encontra-se uma percepção correta da essência do plurilinguismo romanesco. Toda linguagem só se revela em sua originalidade quando é correlacionada a todas as outras línguas integradas numa mesma unidade contraditória do devir social. No romance, toda linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva sócio-ideológica dos grupos sociais reais e dos seus representantes personificados. Na medida em que a linguagem não for percebida enquanto perspectiva sócio-ideológica, ela não poderá ser o material para a orquestração, não poderá tornar-se uma representação da linguagem. (BAKHTIN, 2010, p. 201)

Outro ponto tratado nesse texto no que está relacionado ao gênero romance e que pode ser atribuído aos outros gêneros do discurso é a percepção de que eles repercutem a linguagem do contexto social e da época no qual é produzido, como também, refletem as variações linguísticas dos sujeitos sociais apresentados no texto. Assim, os gêneros do discurso estão repletos de ideologias vigentes no âmbito circula e do qual emerge.

No livro **Problemas da poética de Dostoiévski** com a 1ª edição de 1929 e 2ª edição de 1963 o conceito de gênero ainda está relacionado à literatura, sobretudo, analisando os romances do autor russo Dostoiévski. Nesse livro, no capítulo 5º “Discurso em Dostoiévski”, Bakhtin analisa o gênero romanesco pelo viés polifônico. Dessa forma, mesmo tratando de um gênero específico, o romance polifônico, ele aborda as principais características desse tipo de gênero literário e de que forma esse texto se configura como gênero socialmente construído. De acordo com Bakhtin (2008, p. 231):

Ao analisarmos a prosa, nós mesmos nos orientamos muito sutilmente entre todos os tipos e variedades de discurso que examinamos. Além disso, na prática cotidiana, ouvimos de modo muito sensível e sutil todas essas nuances nos discursos daqueles que nos rodeiam, nós mesmos trabalhamos muito bem com todas essas cores da nossa paleta verbal. Percebemos de modo muito sensível o mais ínfimo deslocamento da entonação, a mais leve

descontinuidade de vozes no discurso cotidiano do outro, essencial para nós. Todas essas precauções verbais, ressalvas, evasivas, insinuações e ataques são registrados pelos nossos ouvidos e são familiares aos nossos próprios lábios. (BAKHTIN, 2008, p. 231)

Notamos, assim, que nesse livro Bakhtin vai delineando o conceito de gênero do discurso e de domínio discursivo no campo da linguagem não sendo, especificamente, abordado na literatura, pois se direciona a outras esferas da comunicação humana. Dessa forma, o termo gênero, nessa obra, dedica-se a não se limitar às produções de cunho literário, mas, também, ocupa-se com o domínio da linguagem.

Outra ideia elencada por Bakhtin, nesse livro, é de que os gêneros estão sempre se reformulando e surgindo de outros existentes, já que, nenhum texto se manifesta do nada, pois eles são elaborados a partir de gêneros em circulação. Isso é muito evidente na era das tecnologias informacionais e da comunicação, pois gêneros como a carta retomam com uma nova interface como é o caso dos e-mails. Assim, Bakhtin (2008, p. 340), assevera que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade.

Isso posto, fica claro nessa citação que nenhum gênero morre ou substitui outro, entretanto, assumi uma função social diferenciada podendo ser utilizado ou não dependendo do contexto de comunicação e das necessidades de interação verbal. Por isso, o número de gêneros é infinito, pois conforme os sujeitos sociais criem novas relações comunicativas surge a necessidade do aparecimento de novos gêneros que se adequem ao contexto de produção verbal.

No livro **Estética da criação verba**, com a 1ª edição russa de 1979, o principal tratado sobre os gêneros do discurso é o ensaio com o nome homônimo que foi escrito entre os anos de 1951 e 1953. Esse texto é citado como referência basilar para as pesquisas em relação aos gêneros do discurso e textual, todo e qualquer trabalho que faça menção aos gêneros precisa transpassar por esse ensaio bakhtiniano, independentemente de ser na área da literatura ou linguística.

No ensaio supracitado, Bakhtin organiza os gêneros do discurso em três elementos constitutivos, sendo eles: a forma de composição, o conteúdo temático e o estilo. Cada uma dessas unidades faz parte do todo composto que forma os gêneros, sendo que, essas unidades se inter-relacionam dentro do contexto sócio-discursivo no qual o gênero se encontra. Assim, segundo Rodrigues (2001, p.40):

Para além das formas da língua nacional (léxico e gramática), são necessárias para a interação verbal, as formas do discurso, isto é, os gêneros, que o organizam em determinada forma estilística e composicional. As unidades dos dois domínios (da língua e do discurso) são necessárias para a intercompreensão, embora os gêneros, em comparação com as unidades da língua, sejam diferentes no que se refere a sua estabilidade e normatividade. Eles são mais flexíveis e combináveis, mais sensíveis e ágeis às mudanças [...] (RODRIGUES, 2001, p. 40)

Portanto, para que aja o entendimento da comunicação entre os sujeitos sociais é primordial compreender como os gêneros do discurso; em toda a sua organização temática, estilística e composicional, relacionam-se com as formas da língua nacional. Isso denota que a interação verbal acontece por intermédio da língua materializada em formas de gêneros discursivos.

No seio dos estudos bakhtinianos, no que corresponde aos estudos dos gêneros do discurso dentro desse ensaio, a compreensão de linguagem e de discurso é essencial para o entendimento do que seja os gêneros discursivos inseridos na esfera social e ideológica de comunicação dos sujeitos linguagem.

Assim, entende-se que linguagem humana está imbricada em todo processo de relação entre os sujeitos sociais por meio de textos escritos e orais. É através da linguagem verbal que as pessoas concretizam o seu pensamento o tornando tangível para os demais. Segundo Bakhtin (2011, p.261), a linguagem é o que interliga os sujeitos em todos os eixos da vida social, portanto:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Constata-se, então, que da mesma forma que as relações humanas são únicas e diversas com suas características peculiares, as interações verbais ocorrem de forma variável e múltipla. Por conseguinte, as produções orais e escritas que são concretizadas apresentam-se de maneira incontável e com características específicas

que as diferenciam das demais realizações verbais realizadas no contexto de produção.

O teórico russo vê a língua como um processo dinâmico, flexível e em constante renovação e que deve ser analisada no âmbito da comunicação real. Em função disso, toda interação verbal ocorre dentro do contexto sócio-histórico discursivo e construído pelos sujeitos sociais nos atos de fala. Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 265), já afirmava que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Por essa razão, torna-se inviável dissociar a língua real, utilizada pelos falantes nativos, da *práxis* diária de comunicação entre os sujeitos sociais, já que, é a partir dos gêneros do discurso que a língua adentra no universo de interação verbal. Destarte, a vida social está para a língua como a língua está para a vida social, sendo assim, matérias indissolúveis de um todo comunicativo.

É importante salientar que os gêneros do discurso se relacionam com as práticas verbais enunciativas produzidas no cotidiano pelos sujeitos sociais. Assim, entende-se por gênero discursivo realizações verbais concretas, orais ou escritas, evidenciada em textos e em uma perspectiva discursivo-interacionista. Esses textos são produzidos e manifestam-se no contexto sócio-histórico discursivo repletos de ideologias dos seus sujeitos linguagem. Em conformidade com Bakhtin (2011, p 261-262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p 261-262)

Portanto, corroboramos com Bakhtin (2011) ao afirmar que os enunciados que são produzidos e realizados no contexto real de comunicação verbal, entre os sujeitos sociais, são gêneros discursivos. Todavia, é basilar ir além da produção dos enunciados, pois eles devem apresentar uma função social em uma situação de comunicabilidade, ademais, esses enunciados precisam ser relativamente estáveis, ou seja, no momento e na situação de comunicação precisam apresentar uma condição fixa.

Em consonância com a afirmação anterior, é necessário destacar a diferença que há entre enunciado e enunciação, visto que, os dois constituem as duas faces da mesma moeda e são importantes para a compreensão do que sejam gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin (2010, p. 113), “A enunciação é de natureza social”, portanto, apresenta-se como a forma na qual a linguagem se realiza e molda-se conforme as necessidades do contexto sócio-discursivo e histórico. Do mesmo modo, a enunciação é o processo pelo qual os enunciados passam até se constituírem como entidades concretas e pragmáticas da interação verbal entre os sujeitos sociais.

Uma segunda característica levantada por Bakhtin (2010) no que está relacionado com a questão da enunciação e do enunciado é de que a enunciação só existe a partir da relação dialógica entre os sujeitos sociais inseridos no mesmo contexto social e discursivo. Logo, para ele “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2010, p.116).

Conseqüentemente, só há enunciado com base na interação entre sujeitos sociais que dialogam entre si na mesma situação discursiva e com níveis de comunicabilidade próximos, por causa de que, em outras circunstâncias a conversação pode ser insuficiente ou não se realizar. Assim, os enunciados são os gêneros do discurso materializados no ato da comunicação, sendo ela oral ou escrita.

Em conformidade com Machado (1997, p. 153), “Se é lícito conceber o texto como uma manifestação espacial, uma forma, parece-nos igualmente válido entender o gênero como uma dimensão temporal, um uso.”. Em vista disso, os gêneros do discurso emanam na conjuntura de formação do enunciado, pois, naquela situação, eles emergem como uma prática concreta de comunicação.

Ao tratar dos gêneros do discurso é significativo frisar que se encontram inúmeros gêneros discursivos variando de situação e momento de produção. Para Machado (1997, p.153), “Os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos em uso na língua nas esferas da comunicação social”. Assim, os sujeitos linguagem interagem entre si por meio de enunciados concretos e relativamente estáveis, pelo menos para determinadas situações comunicativas e em recortes temporais específicos, e é através desses enunciados que surgem os gêneros do discurso como formas concretas e pragmáticas de comunicação.

Ainda acerca da multiplicidade de gêneros do discurso, Bakhtin (2011, p. 262), confirma que existem diversos e até infinitos gêneros discursivos porque a atividade

de interação e comunicabilidade humana é infinita podendo ocorrer de várias formas, logo, há uma variedade de gêneros do discurso porque a atividade humana é ininterrupta e variada.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, conforme muda o campo de interação onde o sujeito social está inserido e o momento de produção do enunciado, também são modificados os gêneros discursivos elaborados nesse contexto. Essa situação reflete a dinamicidade dos gêneros discursivos que se adequam às necessidades de comunicação dos falantes da língua nacional conforme as intenções dos interlocutores do discurso. Conforme Bakhtin (2011, p.263), há dois tipos de gêneros discursivos: os primários e os secundários.

A diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Percebe-se, assim, que os gêneros do discurso primário se manifestam na comunicação informal, e, principalmente, a partir da oralidade. Já os gêneros do discurso secundários são constituídos pelos gêneros simples no contexto de comunicação formal e escrita.

Dessa forma, muitos gêneros complexos são resultado da união de gêneros, visto que, a comunicação não acontece de forma unilateral e o ser humano transita em esferas diversas de comunicação, portanto, os enunciados são complexos, e, por continuidade, os gêneros do discurso também são.

O livro **O método formal nos estudos literários**: uma introdução a uma poética sociológica, com autoria de dois participantes do círculo, o Medvedev e o próprio Bakhtin, foi publicado na Rússia pela primeira vez em 1928. Anos depois é que essa obra foi traduzida para o inglês em 1974, especificamente 46 anos após a

publicação russa, e, só recentemente, para o português com publicação brasileira da editora Contexto e com tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo, em 2012.

Como toda a obra de Mikhail Bakhtin há dúvidas em relação aos textos que são somente dele e os que tem coautoria com outros pesquisadores do círculo. Esse livro é um dos que traz a maior divergência de autoria e coautoria, pois, na tradução do russo para o inglês de 1978 e na francesa de 2008 aparecem como autores o Bakhtin e o Medvedv, já na tradução para o espanhol de 1994, são considerados autores o Mijail Bajtin e Medvedv. Portanto, nota-se que os autores do círculo tinham um pensamento teórico que se articulava para os mesmos objetos de pesquisa mesmo que, em alguns pontos, discordassem.

O conceito de gênero do discurso apresentado nesse livro está relacionado à forma de ver a realidade circundante onde o sujeito social encontra-se imerso. Assim, o gênero é o resultado da interação verbal incluída no tempo e espaço no qual os falantes de uma língua produzem enunciados concretos e com funções comunicativas dentro de uma comunidade linguística. Segundo Medviédev (2012, p. 196):

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 196)

Assim, a ideia apresentada de gênero, nessa obra, está relacionada à concepção de que cada gênero trata de um recorte de uma dada situação de interação verbal localizada em determinado tempo histórico e espaço social. Por conseguinte, nenhum gênero consegue trazer para a sua composição estrutural e temática todos os atos de fala que ocorrem na sociedade, pois é inviável para as limitações dos gêneros discursivos.

Por fim, no livro **Marxismo e filosofia da linguagem**, doravante chamado de **MFL**, publicado na Rússia em 1929 rubricado por Voloshinov, e, *a posteriori*, com autoria é atribuída a Mikhail Bakhtin. Nesse livro é a primeira vez que o conceito de gênero é atribuído à linguística, dado que, os trabalhos anteriores do círculo de Bakhtin versavam sobre gênero a partir da literatura e aplicava-se os estudos da teoria literária para a linguística.

Nessa obra, Bakhtin (2010) apresenta alguns sinônimos, no decorrer do texto, para o conceito de gêneros discursivo, dentre eles: gêneros linguísticos, diferentes modos de discurso e modos de comportamento. Por isso, a leitura e compreensão dos gêneros do discurso presente em **MFL** é muitas vezes prejudicada, e, assim, esse texto deixa de ser utilizado nas pesquisas concernentes aos gêneros.

A tradução é outro fator que dificulta as pesquisas com gêneros do discurso em **MFL**, em virtude de que, as traduções lidas no Brasil não são feitas a partir do texto original em russo, mas, tendo como base a obra em outra língua. No caso em questão, a tradução é baseada, sobretudo, na francesa com consultas ao texto americano e ao original russo.

A ideia de gênero como construtor do discurso social é apresentada, já no primeiro capítulo, “Estudo das ideologias e filosofia da linguagem”; e no segundo capítulo, “A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas”. A forma como o conceito de gênero do discurso é apontada nesse livro é confusa, visto que, aparece por meio de vários termos diferentes e é pelo contexto que é possível identificar quando os autores falam sobre o gênero discursivo. Segundo Bakhtin (2010, p.37):

Existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (BAKHTIN, 2010, p.37)

Quando os autores falam sobre comunicação na vida cotidiana eles fazem referência aos gêneros do discurso que circulam em inúmeras esferas discursivas e que fazem parte da interação verbal diária entre os sujeitos sociais dentro de um contexto marcado por ideologias contrastantes. Ainda sobre isso, Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 38) afirma que:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 38)

O termo “palavra”, nesse livro, pode aparecer com dois significados distintos, pois em toda a obra bakhtiniana ele apresenta-se com colocações diferentes podendo,

assim, causar confusão no entendimento do texto. Um dos motivos para essa duplicidade do termo é que no russo o vocábulo *slovo* possui duas significações ao ser traduzido para o português, sendo elas: “palavra” e “discurso”. Portanto, nessa citação cabe entender “palavra” como sendo o discurso. Assim sendo, no que se refere a palavra ela é:

Fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 36)

Assim, a palavra/discurso é apontada pelos teóricos do texto como sendo um fenômeno ideológico construído socialmente e pelos sujeitos linguagem em determinados contextos social, histórico e temporal. E, é pela palavra/discurso, que a interação verbal se realiza de forma real como mecanismo ideológico de comunicação e inserido no plano axiológico.

Como apontado anteriormente, o gênero do discurso não é discorrido em **Marxismo e filosofia da linguagem** apenas com essa expressão, mas, é apresentado a partir de outros termos, mudando conforme a tradução e a língua na qual o texto é lido. De acordo com Souza (2003, p. 201), gênero do discurso aparece com quatorze categorias, sendo elas:

A dialetologia social, diferentes modos de discurso, gêneros linguísticos, gênero, modos de comportamento, registros da língua familiar, categorias de atos de fala, tipos de discursos menores da vida cotidiana, modelagens das enunciações, estereótipos no discurso da vida cotidiana, fórmulas estereotipadas, pequenas fórmulas correntes e fórmula da vida corrente. (SOUZA, 2003, p.201)

Desta maneira, a análise e estudo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, amiúde, não é feita por intermédio dessa obra, posto que, a leitura do **MFL** para se chegar a compreensão de gênero deve ser feita minuciosa e detalhada, e, outro fator para que esse texto não seja muito estudado pelos analistas do gênero discursivo é porque ainda há poucas pesquisas sobre esse conceito partindo dessa obra.

No segundo capítulo do livro, “A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas”, os pesquisadores russos apresentam o gênero discursivo com três termos diferentes, o primeiro deles é “diferentes modos de discurso”. Para Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 43), “A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores”.

Então, é na enunciação que os gêneros do discurso se manifestam como entidades sociais pertinentes ao âmbito sócio-discursivo e ideologicamente moldados. Esses diferentes modos de discurso são os vários gêneros discursivos que surgem no amálgama das interações sociais e relacionados a determinados domínios discursivos. O segundo termo utilizado para fazer referência aos gêneros discursivos são os gêneros linguísticos que, na perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (2010, p. 44), são um conjunto de moldes discursivos resultantes da interação verbal entre os sujeitos históricos em determinado meio ideológico.

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 44)

Dessa forma, gêneros linguísticos também são considerados gêneros discursivos, dado que, aqueles apresentam as mesmas funções sociais e linguísticas que esses. Nesse caso, há apenas uma atribuição de sinônimos para a mesma ideia conceitual de gênero do discurso.

Por fim, nota-se que o conceito de gênero do discurso permeia toda a obra de Bakhtin e do Círculo bakhtiniano, contudo, um número considerado de pesquisas sobre esse tema é apenas respaldado no texto “Os gêneros do discurso” (1952-1953) presente no livro **Estética da criação verbal** de Mikhail Bakhtin. Esse ensaio, também, é apresentado com recente edição de 2016 e uma nova tradução de Paulo Bezerra trazendo um olhar diferenciado sobre esse texto e uma visão mais detalhada a respeito do assunto.

Assim, é necessário que novas pesquisas sejam feitas no que tange à análise do conceito de gênero no cerne da obra bakhtiniana, visto que, torna-se necessário ampliar a concepção dos gêneros discursivos em toda a obra de Bakhtin para

perceber as mudanças que há nas primeiras produções do Círculo até as últimas, como também, verificar a diferença que existe quando o termo é estudado na literatura e quando é pesquisado pela análise linguística.

3.3 GÊNEROS NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS

É importante distinguir, nesse trabalho, a diferença que há entre gêneros do discurso e gêneros textuais para compreendermos o que significa falar a respeito dos gêneros digitais e a sua funcionalidade na sala de aula, principalmente, o dicionário *online* como ferramenta de ensino, e, também, como gênero digital. Com frequência, os termos gênero do discurso e gêneros textuais são apresentados equivocadamente e de maneira a não esclarecer a função de cada um desses conceitos.

Numa primeira estância, gênero do discurso ou discursivo faz parte da esfera de produção real de comunicação entre os sujeitos sociais, inseridos no contexto sócio-histórico, portanto, emanam da necessidade intrínseca do ser humano de se comunicar uns com os outros como forma de interação social e sobrevivência dentro de uma comunidade linguística. Para Rojo e Barbosa (2015, p.16) tudo o que falamos e escrevemos socialmente é feito através de gêneros do discurso que podem ser na modalidade oral e/ou escrita. Assim, corroboramos com as autoras ao afirmarem que:

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos os nossos e-mails. A caminho do trabalho, passamos na agência bancária para entregar à seguradora um formulário assinado de aplicação; ao chegar ao emprego, entregamos o relatório de vendas solicitado pela chefia e que, mais tarde, vamos apresentar em reunião. [...] Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana. (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 16)

Portanto, ao falarmos a respeito dos gêneros do discurso estamos afirmando que eles constituem a base da comunicação humana, sobretudo, nas sociedades na qual a escrita está mais presente na interação verbal entre as pessoas. Isso não significa dizer que as sociedades ágrafas não apresentem gêneros discursivos,

contudo, os gêneros escritos ainda são os registros que apresentam maior resistência ao tempo, credibilidade como documento e a sua estrutura é mais fixa e durável.

Outro ponto a ser salientado no que toca ao uso dos gêneros discursivos na comunicação diária é que eles são divididos em duas categorias segundo a visão bakhtiniana. Desse modo, de acordo com Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros do discurso organizam-se em gêneros primários e gêneros secundários, por conseguinte, o teórico russo assevera que:

A diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Logo, a partir dessa afirmação de Bakhtin (2011), podemos confirmar que nas práticas de comunicação verbal mais básica utilizadas cotidianamente pelos sujeitos sociais, em especial na oralidade, todavia, não sendo restrita a essa modalidade de interação verbal, os gêneros discursivos primários ou simples são os principais utilizados na conversação.

Por outro lado, os gêneros secundários ou complexos são usados na comunicação mais formal e em vários âmbitos sociais, dentre eles estão o domínio discursivo jurídico, científico, político e religioso como os principais. Entende-se que os gêneros do discurso secundários surgem alicerçados nos gêneros primários utilizados na fala corriqueira como uma forma de torná-los mais formais e aceitos em situações que exijam a seriedade do discurso.

Destarte, os sujeitos sociais utilizam os gêneros do discurso em todas as atividades de comunicação verbal, sendo elas formais ou não; mesmo sem termos consciência. Os gêneros do discurso estão permeando o cotidiano das pessoas na vida privada e pública e elas os usam mesmo sem o domínio formal que as instituições de educação ensinam.

Dessa forma, compreende-se que as pessoas desde os primeiros anos de vida e no contato com os outros sujeitos da sua comunidade linguística aprendam a dominar os gêneros do discurso, no entanto, é com o ensino formal e a escolarização que a aprendizagem dos gêneros passa a ser sistematizada, e, como consequência,

surge a necessidade da didatização do uso dos gêneros discursivos passando, portanto, a serem gêneros textuais escolares.

Assim sendo, os gêneros textuais passaram a compreenderem um recorte didático que é feito a partir dos gêneros discursivos, isto é, os gêneros são retirados da sua esfera real de comunicação e transmudam para o âmbito escolar ou para fins pedagógicos. O objetivo desse deslocamento dos gêneros da esfera discursiva para o contexto escolar é mostrar como os gêneros são utilizados na comunicação social e como eles são estruturados linguisticamente, e, também, como é a sua funcionalidade pragmática.

À vista disso, quando os livros didáticos apresentam o gênero textual notícia, na verdade, apenas estão mostrando uma representação mimética de como uma entrevista deve ser estruturada e analisada, já que, ao ser retirada do contexto enunciativo perde a sua essência discursiva e torna-se um material de estudo e não uma prática comunicativa real, pois essa função foi retirada de seu papel.

Essa é uma problemática que acontece com certa frequência nas escolas porque, muitas vezes, os docentes não analisam os gêneros no âmbito social e no processo de interação entre os sujeitos linguagem. Portanto, caso esses gêneros não sejam estudados a partir da esfera discursiva da qual fazem parte eles perdem o seu sentido em essência tornando-se, assim, somente um instrumento didático para fins de ensino.

Então, no caso da entrevista, os educadores devem contextualizar o gênero na esfera discursiva jornalística e não levar apenas um para ser analisado, e sim, dois ou mais para que o discente consiga compará-los e não tenham somente uma entrevista como modelo fechado. Para Antunes (2009, p. 55), “Mesmo intuitivamente, sabemos que *existe uma espécie de modelo para cada gênero de texto*. É comum perguntarmos sobre como se faz um requerimento, como se faz uma resenha, uma ata, e assim por diante.”, dessa forma, todos os textos são gêneros textuais materializados verbalmente e apresentam uma estrutura específica para cada um. Ainda segundo essa autora:

Se somos capazes de, empiricamente, reconhecemos a que gênero pertence determinado texto, é porque identificamos as formas prototípicas de eles se concretizarem numa determinada sequência. Uma exposição oral, por exemplo, obedece a certas restrições – que precisam ser previstas – embora, em toda circunstância, haja abertura para as necessárias adaptações. (ANTUNES, 2009, p. 58)

Sendo assim, os gêneros textuais são constituídos por modelos diversos com características específicas e com uma forma e função pré-determinada. Logo, facilmente qualquer falante de uma língua consegue inferir a que gênero textual determinada forma linguística circulando socialmente pertence, uma vez que, aspectos similares são encontrados em textos que possuem a mesma atribuição social e comunicativa. Em vista disso, textos que mostrem uma estrutura textual e linguística específicas se veiculam a determinados gêneros textuais. Por conseguinte, Marcuschi (2007, p. 61), afirma que:

Ao nos defrontarmos, em nossa cultura, com estruturas como “Era uma vez... e foram felizes para sempre...”; “Recife, março de 2006 – Prezado Sr. ...”; “Posologia; Composição; Efeitos colaterais”, por exemplo, somos capazes de relacioná-las aos gêneros textuais “conto de fadas”, “carta/ofício”; “bula”, respectivamente. (MARCUSCHI, 2007, p. 61)

Assim, constata-se que os sujeitos linguagem, independentemente do nível de instrução formal, conseguem identificar e elaborar gêneros textuais diversos a partir do conhecimento textual adquirido no decorrer das práticas comunicativas no processo de interação verbal entre os falantes de uma língua inseridos em uma determinada comunidade linguística. Para enfatizar essa ideia citemos Marcuschi (2008, p. 150), ao dizer que:

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

Por conseguinte, concluímos que os gêneros textuais apresentam uma forma e função que os delineiam, apesar disso, é a função que estabelece como esses gêneros serão materializados nas práticas comunicativas diárias. Assim, são as relações sociais realizadas por intermédio da interlocução entre os falantes de uma língua que definirá materialmente determinado gênero textual.

Outro fator a ser levantado, no que se refere a relação entre a diversidade de gêneros textuais existentes e a elaboração de novos modelos textuais, é a possibilidade de se aprender a produzir um gênero textual por intermédio de modelos prototípicos que circulam socialmente no meio onde o sujeito linguagem está situado. Posto isso, Santos (2007, p. 24), afirma que “para construir habilidades de uso um

determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência.”

Sendo assim, é por meio da contiguidade entre os gêneros textuais e os falantes de uma língua que as relações textuais são produzidas para que, assim, possa haver a interação verbal dentro de uma comunidade linguística. Entende-se que existe a necessidade de um paradigma para que os sujeitos linguagem se situem na interação verbal com proficiência e com conhecimento de como as relações textuais ocorrem.

É imprescindível que o professor de língua portuguesa compreenda que, na sua prática de ensino, os gêneros textuais devem ser analisados e entendidos como uma atividade pertencente a comunicação real de uma comunidade linguística e elaborada no contexto sócio-histórico do qual os sujeitos que produziram esses gêneros fazem parte. Assim, conforme Santos, Mendonça e Cavalcante (2009, p. 29), cada gênero textual é utilizado em determinadas situações comunicativas, portanto:

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por exemplo, não seria apropriado usar o gênero poema para informar o grande público sobre um acidente na estrada; nesse caso, as notícias e reportagens seriam os gêneros mais pertinentes para cumprir a função de fazer chegar às massas tal tipo de informação. Embora os poemas até possam informar, este não é o seu propósito básico. (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2009, p. 29)

Sendo assim, conforme as necessidades comunicativas dos sujeitos sociais e o contexto sócio-histórico no qual a interação verbal ocorre, vão aparecendo determinados gêneros textuais adequados as funções de interlocução exigidas pelo momento. Logo, mesmo que um gênero textual cumpra com o seu papel de informa ao interlocutor a respeito de um fato pertinente aos seus interesses, a forma como faz define a função social do gênero, pois existem gêneros textuais que são propícios ao deleite e outros à transmissão de conhecimento e informações.

Nota-se, assim, que há uma relação tênue entre os gêneros do discurso e os gêneros textuais, pois um está vinculado ao outro e a diferença essencial entre eles é que há uma organização na análise dos gêneros textuais, fazendo-os mais direcionados ao estudo formal e escolarizado.

É, por isso, que nesse estudo escolhemos fazer um percurso pormenorizado do estudo dos gêneros, começando pelos apontamentos de Platão (427 a.C – 347 a.C) e Aristóteles (384 a.C – 382 a.C), passando por Bakhtin e o Círculo no século XX até chegar aos gêneros textuais que são trabalhados pela escola hodiernamente.

Nos trabalhos de pesquisa sobre gêneros textuais de Luis Antonio Marcuschi, pesquisador enfatizado nesse estudo, averígua-se que a linha com a qual ele se debruçou foi, essencialmente, a perspectiva sócio-histórica e interativa no viés bakhtiniano. Portanto, no decorrer desse estudo, verificamos um fio quase transparente separando gênero do discurso e gênero textual, dado que, na leitura das pesquisas do Marcuschi nota-se a proximidade entre os conceitos que, ora aparecem como sinônimos e ora como elementos diferentes. Segundo Marcuschi (2010, p. 23):

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. [...] Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sociointerativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Assim, nota-se em todo o discurso de Marcuschi, a referência aos conceitos de língua e linguagem elencados no decorrer das obras de Bakhtin e do Círculo, posto que, os aspectos sociais e discursivos são a base para o trabalho desses pesquisadores da linguagem. Portanto, os gêneros são analisados a partir da perspectiva sócio-histórica e dialógica produzindo discursos carregados de sentidos sociais.

De acordo com Silva (1999, p. 98), “A [...] diferença entre Bakhtin e Marcuschi é somente de ordem terminológica e não conceitual”, assim, mesmo Marcuschi apresentando um termo diferente para o seu objeto de estudo e pesquisa ele estava fazendo referência a ideia de gênero do discurso apresentada por Bakhtin com algumas modificações. Logo, em muitos momentos na leitura dos textos de Marcuschi é perceptível uma similaridade e possível confusão entre os conceitos gênero do discurso e gênero textual. Verifica-se essa ideia com Marcuschi (2008, p. 149), ao afirmar que:

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos

gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Certifica-se, assim, a concepção de que os gêneros textuais analisados por Marcuschi são embasados nos estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin, dessa forma, há mais uma mudança de nomenclatura do que do objeto de estudo no sentido material e epistemológico.

Em síntese, compreende-se que, mesmo os gêneros textuais sendo estudados na escola como um recurso didático de ensino e domínio da língua padrão e formal eles devem ser analisados levando-se em consideração o meio social de produção, pois, toda e qualquer troca de mensagens entre as pessoas ocorre por intermédio de gêneros do discurso situados no tempo, no espaço físico e no âmbito de interação social.

3.3.1 Compreendendo os gêneros textuais: aportes teóricos

Quando se fala em pesquisas referentes aos gêneros textuais no Brasil o primeiro nome citado como referência na área é o de Luiz Antônio Marcuschi com a obra **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** publicada pela editora Parábola. Ele publicou outros trabalhos científicos tratando do tema, contudo, esse livro é um marco para os estudos teóricos dos gêneros textuais, em virtude de que, o linguista apresenta uma análise minuciosa da função e uso dos gêneros textuais. Assim, para Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva [...] (MARCUSCHI, 2008, p 155)

Então, entende-se que os gêneros textuais são textos que as pessoas produzem e interpretam nas atividades diárias de interação verbal de um sujeito com o outro, porém, não somente considerando o aspecto social e o contexto histórico, como também, os aspectos estruturais de composição do gênero e a função dele no

ato comunicativo. Posto isso, fica evidente que além da preocupação com o meio social de produção do texto os gêneros textuais se destacam pela análise da estrutura linguística e função do gênero na sociedade. Assim sendo, no que tange a forma e função dos gêneros textuais Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p 29) afirmam que:

Quando ouvimos a expressão: “Alô, quem fala?”, rapidamente identificamos a *forma* de interlocução de um telefonema. Quanto à *função*, também estabelecemos, pela tradição de uso, que o telefonema é um gênero cuja função comunicativa é estabelecer contato entre pessoas que se encontram em lugares diferentes/distantes. Como se percebe, dentro de uma certa situação comunicativa, um texto se presentifica como gênero com uma forma reconhecível socialmente e uma função comunicativa também reconhecível na sociedade. SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 29)

Dessa maneira, os gêneros textuais são construções materializadas socialmente e reconhecidas tanto pela sua forma, como também, por sua função social. Logo, para que um texto seja identificado como sendo um gênero textual é necessário que haja um reconhecimento social dele como uma entidade pertencente a uma determinada comunidade linguística e que o utiliza como um meio de comunicação verbal. No que concerne a essa ideia, Antunes (2009, p. 61) diz:

Cada gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas. Assim é que cada gênero admite subtipos no interior de seu próprio escopo. Por exemplo, uma ‘carta’ corresponde a diferentes configurações, conforme seja carta de amor, de recomendação, de cobrança, de apresentação, de solicitação, de protesto, de pedido de demissão, de leitor etc. Por essa e outras razões, os gêneros textuais permitem que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais; por isso mesmo, um funcionamento complexo e heterogêneo. (ANTUNES, 2009, p. 61)

Ainda em relação a forma e estrutura dos gêneros textuais é possível asseverar que eles se organizam em subcategorias que correspondem a necessidades comunicativas diferentes e para situações sociais específicas. Destarte, os gêneros textuais são vistos como um arranjo de subgêneros interligados a um gênero-núcleo que contempla as características gerais daquele gênero.

Um exemplo pertinente a esse trabalho é o dicionário, pois ele é um macrogênero textual ou gênero-núcleo que ordena um conjunto de outros subgêneros textuais ou microgêneros. Em outras palavras, no dicionário estão contempladas outras estruturas textuais com forma e função relativamente fixa como: a introdução,

guia de uso e resumo gramatical; portanto, um emaranhado de gêneros inter-relacionados.

Marcuschi (2010), ao falar sobre os gêneros textuais como práticas sócio-históricas inseridas em determinados âmbitos sociais, está afirmando que os aspectos formais são importantes, contudo, os estudos recentes na área dos gêneros textuais preocupam-se, principalmente, com as manifestações do gênero como atividade social. Assim, para Marcuschi (2010, p. 20):

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Dessa maneira, os aspectos estruturais e linguísticos que constituem os gêneros textuais são considerados importantes na análise textual em sala de aula, porém, o contexto social deve ser apontado como o marco inicial ao se verificar os gêneros textuais como objeto de ensino da língua.

Então, sendo os gêneros textuais o objeto de pesquisa, análise e estudo usados pelos docentes de língua portuguesa nas aulas de produção textual, torna-se essencial investigar de que forma esses gêneros são utilizados como ferramenta didática no ensino da língua. Outro ponto a ser destacado são os métodos usados pelos professores para facilitar a compreensão e produção dos gêneros textuais no âmbito escolar.

Todavia, antes de qualquer coisa, é necessário destacar os motivos pelos quais os professores devem inserir na sua prática de ensino os gêneros textuais e mostrarem qual a didática selecionada para os utilizar como corpus de trabalho na sala de aula. Sendo assim, os gêneros textuais são reconhecidos como o principal objeto de ensino da língua portuguesa tanto no processo de leitura, como também, de produção escrita dos discentes. Conforme Santos (2007, p. 23):

A introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. Esse trabalho didático deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de

verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. (SANTOS, 2007, p. 23)

Percebe-se, assim, que a inserção dos gêneros textuais na escola objetiva ensinar aos discentes o domínio formal e proficiente dos gêneros no âmbito social sendo concebido, desse jeito, como um mecanismo da materialização verbal das intenções comunicativas dos sujeitos linguagem inseridos em um dado contexto sócio-discursivo.

Outro fator importante, no ensino formal dos gêneros textuais, é a percepção que se tem deles como um recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem da língua materna, na sua modalidade oral e escrita. Em vista disso, a didática no ensino dos gêneros é essencial para apreensão das características e funções sociais deles no uso concreto na comunicação entre os indivíduos de uma comunidade linguística.

Para Marcuschi (2008, p. 154), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”; logo, saber utilizar um gênero textual no contexto escolar significa dizer que o falante da língua compreende o funcionamento daquela língua e sabe como estruturar enunciados em um contexto virtual não, necessariamente, no âmbito social.

Isso significa dizer que, apesar do professor ensinar aos alunos técnicas de construção dos gêneros textuais, roteiros para análise estrutural e a compreensão do funcionamento pragmático desses gêneros ainda muitos discentes não serão proficientes no uso deles na prática real de comunicação na vida privada, e, principalmente, pública. Logo, para Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 30):

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características. (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 30)

Em vista disso, não é somente necessário levar uma diversidade de gêneros textuais para a escola, pois, antes de tudo, é preciso saber como abordá-los didaticamente, dado que, o uso adequado dos gêneros na escola e o incentivo do

professor para que os alunos queiram produzir textos na prática diária de comunicação possibilitando aos discentes o domínio da língua, e assim, tornando-os eficiente na interação verbal socialmente instituída.

Dessa forma, entende-se os gêneros textuais nada mais são do que a retirada dos gêneros do discurso do seu contexto de produção e pragmático com o objetivo de ensinar aos discentes a estrutura e a funcionalidade dos gêneros discursivos dentro do contexto real de produção, logo, cria-se na escola um simulacro de comunicação real para instruir os alunos como usar essas formas de interação social. Segundo Marcuschi (2008, p. 159):

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais a sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. (MARCUSCHI, 2008, p. 159)

Dessa forma, o número de gêneros textuais é incontável, visto que, o número de gêneros discursivos é inimaginável, pois a comunicação humana se reconfigura a todo momento criando novas possibilidades de práticas comunicativas entre os sujeitos sociais. Em síntese, os gêneros são versáteis e apresentam certa flexibilidade, mas, mantendo-se estável no momento da *práxis* social no ato comunicativo. Conseqüentemente, condizente com a opinião de Marcuschi (2011, p. 20), compreende-se que:

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formas interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato dele não ser estático nem puro. (MARCUSCHI, 2011, p. 20)

Portanto, ao se ratificar sobre a maleabilidade dos gêneros textuais no decorrer do tempo e do contexto sócio-discursivo, Machuschi (2011) faz referência aos estudos na perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin, logo, as pesquisas do teórico brasileiro concernentes aos gêneros textuais estão embasadas, especialmente, nas pesquisas do teórico russo. Assim, muitos pontos entre os gêneros do discurso e textuais condizem sendo muito frágil separá-los como materiais de natureza diferente.

No que se refere ao estudo dos gêneros discursivos no contexto escolar é importante salientar que eles devem representar a concretização de uma atividade

linguística real e analisada sobre diversas perspectivas, caso contrário, deixa de exercer a sua função social e torna-se um recorte didático de um ato comunicativo, dessa forma, passando a ser uma representação artificial da comunicação.

Para Marcuschi (2008, p. 162), “Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sócio-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais.”. Portanto, é a partir dos gêneros textuais que os sujeitos linguagem se comunicam e realizam as interações necessárias para viverem em sociedade.

Contudo, surge um questionamento no que concerne a essa afirmação de Marcuschi (2008), posto que, os gêneros textuais são um recorte dos gêneros discursivos, assim, eles não estão inseridos no contexto sócio-discursivo de interação social entre os sujeitos linguagem, mas, sendo esses gêneros textuais modelos de como ocorre a comunicação e não sendo a própria interação no ato discursivo.

Em síntese, quando falamos de gêneros textuais e gêneros discursivos não tratamos da mesma coisa, em razão de que, os gêneros discursivos surgem no contexto sócio-discursivo e no processo de enunciação, por outro lado, os gêneros textuais são um recurso pedagógico para ensinar aos discentes como a comunicação acontece na prática e de que forma ela se constrói socialmente.

Dessa maneira, os gêneros textuais são uma representação dos gêneros discursivos utilizados no contexto escolar ou de escolarização formal, por esse motivo, os docentes não devem trabalhar somente com um modelo de gênero para os alunos não acreditarem que todos os gêneros se constituem da mesma forma como uma verdade universal e inquestionável.

3.3.2 A importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa

As pesquisas e o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, sobretudo, nas aulas de produção textual ganharam espaço no meio acadêmico e nas escolas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCN's) em 1998.

Os PCN's de Língua Portuguesa foram o marco divisor entre os estudos com os gêneros textuais e os seus objetivos para o ensino-aprendizagem da língua como instrumento cultural de comunicação social entre os sujeitos linguagem em formação, os discentes da educação básica. Esse documento educacional fundamenta e direciona como deve ser o ensino da língua portuguesa na educação básica, no caso dessa pesquisa no ensino fundamental II, a partir do ano de sua divulgação até agora.

Assim, amparados por um documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Fundamental, os professores de língua portuguesa passaram a utilizar os gêneros textuais como um recurso didático para o ensino da língua, concebida de acordo com os conceitos bakhtinianos de língua, sendo assim, considerada uma atividade de cunho social (BAKHTIN, 2011).

O capítulo dos PCNs de Língua Portuguesa que explana a respeito dos gêneros textuais como instrumento de ensino da língua portuguesa no âmbito escolar é assim denominado, "Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros".

Destarte, pelo título desse capítulo, percebe-se que os gêneros textuais são considerados por esse documento como o foco do ensino da língua portuguesa no Brasil e os gêneros sendo a materialização dos textos que devem ser trabalhados em sala de aula como o principal material do ensino da língua materna. Portanto, conforme os PCN's (1998, p. 23), entende-se como objeto de ensino da língua portuguesa no ensino fundamental II os textos orais e escritos que:

Organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza *temática, composicional e estilística*, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (Grifos nosso) (PCN/LÍNGUA PORTUGUÊSA, 1998, p. 23)

Em vista disso, compreende-se que a noção de texto apresentada nos PCN's (1998) de Língua Portuguesa está associada a ideia de gênero textual que, por sua vez, relaciona-se com o conceito de gênero do discurso elencados por Bakhtin (2011) no livro **A estética da criação verbal**, pois apresenta os textos como sendo delimitados por sua natureza temática, composicional e estilística.

Outro aspecto a ser enfatizado é a importância do educador disponibilizar aos seus educandos, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a diversidade de gêneros textuais existentes socialmente e da importância de se compreender como eles são utilizados como prática social de linguagem e como eles se estruturam, já que, é a partir desse trabalho com gêneros diversificados que os discentes poderão compreender o funcionamento pragmático e social da língua. À vista disso, ainda de acordo com os PCN's (1998, p. 24):

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN/LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 24)

Por conseguinte, corroboramos com os PCN's de Língua Portuguesa (1998) ao assegurar que é uma falácia afirmar que os alunos se apropriarão dos mecanismos de interação verbal da língua por meio de apenas um gênero textual modelo, dado que, um gênero prototípico não apresenta as características reais de comunicação, criando-se, assim, uma massa amórfica com a qual professor trabalhará em sala de aula, contudo, os resultados não serão os esperados em uma comunicação real. Por conseguinte, de acordo com Dell'Isola (2007, p.12):

Como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) é imprescindível o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros "combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação".

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais deve fazer parte da prática docente do professor de língua portuguesa como uma realidade emergente. Assim, nota-se que é, sobretudo, a partir dos gêneros textuais que os professores devem ensinar leitura, gramática e produção textual usando-os como instrumento didático para o ensino da língua materna.

Constata-se que a escola juntamente com os educadores tem uma função social muito relevante, uma vez que, é a partir do trabalho direcionado com os gêneros textuais que os alunos obterão sucesso na comunicação verbal em sociedade, então, é necessário que o docente seja instrumentalizado no ensino de gêneros textuais para

que, assim, possa instrumentalizar os alunos para que eles utilizem socialmente esses mesmos gêneros. Logo, ainda segundo Dell'Isola (2007, p.24):

A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz. (DELL'ISOLA, 2007, p. 24)

Enfim, como toda e qualquer atividade humana perpassar por gêneros textuais, e, sendo eles a base da interação verbal, os professores precisam avaliar a melhor forma para se trabalhar os gêneros nas escolas, principalmente, nas aulas de produção textual. Por isso, fica claro que o ensino da língua portuguesa nas escolas de educação básica necessita rever a forma como os gêneros são aplicados no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

É importante destacar que os gêneros textuais no âmbito escolar desempenham um papel essencial no desenvolvimento das práticas de linguagem, posto que, é nesse espaço social que os alunos apreendem a elaborar formalmente os gêneros secundários/complexos e mais utilizados em situações formais. Portanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 69):

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69)

Assim, a escolha de determinados gêneros textuais no ensino da língua e na produção textual não ocorre de forma aleatória, visto que, a decisão é feita a partir dos interesses didáticos e sociais que a escola e a sociedade exigem dos discentes. Dessa maneira, todos os gêneros presentes nos livros didáticos que são trabalhados nas escolas passam por um crivo de especialistas na área da linguagem para que, assim, os gêneros que os alunos irão aprender através do ensino tenham uma função social.

Outrossim, o papel do docente na seleção dos gêneros textuais com os quais irá trabalhar é relevante, pois, conforme a realidade dos alunos em paralelo com as

exigências sociais, o professor deverá adequar o plano de ensino a realidade de cada sala de aula e ao contexto social no qual os educandos estão inseridos.

Então, o ensino dos gêneros textuais na escola parte do pressuposto de que eles devem ser vistos como entidades sociais em movimento e que se enquadram às necessidades comunicativas dos falantes de uma língua em determinado contexto sócio-discursivo, portanto, conforme as vontades dos falantes e pelas exigências sociais. Nesse sentido, atestamos a opinião de Schneuwly e Dolz (2004, p. 68) quando afirmam que “A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar os alunos ao domínio do gênero, exatamente como esse funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência.”

Sendo dessa maneira, os gêneros têm uma função social importante e é a escola a responsável pelo ensino sequenciado e formal desses gêneros textuais. Assim, conforme as próprias palavras de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são produtos culturais da escola, mas que são produzidos para ultrapassar as paredes da escola e serem utilizados nas atividades de interação verbal realizadas socialmente.

4 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO: O DICIONÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, iremos esboçar sobre o ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa, especialmente, as destinadas à produção textual e à reescrita de textos; também, falaremos da importância do dicionário de língua materna como material pedagógico complementar ao livro didático.

4.1 O LÉXICO DA LÍNGUA: O QUE É E PARA O QUE SERVE?

Ao tratar do uso do dicionário no contexto do ensino-aprendizagem da língua materna é necessário compreender como o léxico que constitui essa obra lexicográfica se organiza e quais são os parâmetros que formulam a macroestrutura

como um todo do dicionário. Assim, a primeira definição apresentada aqui para o léxico de uma língua é a de Antunes (2012, p. 27):

O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. [...] Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem. (ANTUNES, 2012, p. 27)

Por conseguinte, o léxico é entendido como a base de qualquer língua, posto que, é a partir dele que as palavras vão elaborando o dicionário coletivo de uma comunidade linguística. É por meio do léxico que a interação verbal ocorre, assim, o conhecimento do repertório linguístico de uma língua é indispensável para os arranjos comunicativos. Ainda para Antunes (2012, p.28):

Se o léxico de uma língua pode ser visto como uma espécie de “memória” representativa das ‘matrizes cognitivas’ construídas, também é verdade que se trata de uma memória dinâmica, em movimento constante, que se vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa. (ANTUNES, 2012, p. 28)

Dessa forma, constata-se que o léxico é dinâmico e interativo estando em um contínuo ininterrupto, logo, a cada dia uma nova palavra arrola-se ao inventário linguístico de uma língua e outras entram em estado de desuso tornando-se, assim, arcaísmos. Percebe-se que o dinamismo da língua é um recurso que a torna mais diversa e que possibilita um leque de opções na hora de escolher qual a palavra que será utilizada na fala ou escrita. Por ser dinâmica e estar em constante mudança, a língua cria um universo de possibilidades comunicativas através do léxico, por conseguinte, Biderman (2001, p. 178) concorda com Antunes (2012) a respeito dessa dinamicidade do léxico ao afirmar que:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico de sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o léxico, se expande, se altera, e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de

vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o léxico. (BIDERMAN, 2001, p. 178)

Portanto, verifica-se que o léxico de uma língua se renova constantemente e é nesse processo de criação e recriação que as palavras se tornam a mola propulsora da comunicação social. Assim, é necessário entender o léxico como um fazer linguístico sempre novo, visto que, a língua sempre recorre ao léxico como o mecanismo de elaboração de textos orais e escritos para que, dessa maneira, haja a interação verbal.

Outro ponto a ser salientado é a compreensão do léxico como sendo a “somatória das experiências acumuladas”, dado que, o léxico de uma língua se constitui por meio das relações sociais dentro de uma esfera comunicativa. Por esse viés, entende-se que o léxico surge das necessidades de comunicação dos sujeitos-linguagem e é através das relações sociais que o léxico se amplia e se renova a cada dia com um novo olhar, e, muitas vezes, com um outro papel.

Por isso Rey-Debove (1966), reitera a ideia de léxico como parte da memória coletiva e histórica de uma comunidade linguística, posto que, afirma que “O léxico é testemunho dos acontecimentos, da mitologia e da ideologia de uma civilização: ele constitui o material mesmo da etnologia e da história.” (REY-DEBOVE, 1966, p. 184). Assim, o léxico é visto como parte integrante da história de um povo como um artefato cultural e linguístico da sociedade. No que se refere ao léxico como a memória linguística e coletiva de um povo, Lara (2006, p. 143), diz que:

O léxico se manifesta em primeira instância como um fenômeno da memória de cada indivíduo. Mas enquanto vai se alojando ao longo da vida, de maneira ilimitada, como parte da língua que cada um recebe de sua comunidade linguística, não é um léxico privado, mas aquela parte do grande acervo da língua histórica que se recebe durante o aprendizado da língua e sua consequente educação. (LARA, 2006, p. 143)

Conseqüentemente, o léxico da língua materna é adquirido por meio das relações sociais que são edificadas cotidianamente na interação verbal entre os sujeitos linguagem, porém, é na memória individual e coletiva dos agentes da linguagem que o repertório lexical de uma língua é armazenado.

Continuando a debater sobre o conceito de léxico, Pontes (2009, p. 18), completa a ideia já apresentada por Antunes (2012) anteriormente ao afirmar que “o léxico de uma língua se define como um conjunto de palavras, vistas em suas propriedades, tais como: as categorias sintáticas, as categorias morfossintáticas,

aspectos pragmáticos diversos”. Posto isso, o léxico não é apenas uma palavra vista isolada como um componente único, porém, está dentro de um agrupamento linguístico que forma o falar de um povo. E para completar essa definição de léxico, Pontes (2009, p.18) ainda assevera que:

O léxico, no entanto, não se constitui apenas de palavras, mas também de unidades ainda menores as quais servem para formar novas palavras. Os radicais, os prefixos, os sufixos são alguns dos tipos de unidades menores que a uma base lexical juntam-se para formar, por exemplo, neologismos que os falantes conseguem interpretar porque conhecem as partes que os constituem. (PONTES, 2009, p. 18)

À vista disso, o léxico de uma língua não é apenas formado pelas palavras dicionarizadas ou não, contudo, é constituído pelas unidades menores da língua e que podem, assim, formar novas palavras que serão incluídas no acervo linguístico de uma comunidade de falantes. Nessa concepção, o léxico é entendido como a unidade comunicativa basilar que auxiliar de forma determinante na interação verbal. Outra autora que apresenta a acepção de léxico como parte integrante de unidades menores de uma língua é Correia (2011, p. 227) ao afirmar que:

O léxico de uma língua é o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta as regras e os processos de construção de palavras. O léxico inclui, ainda, os elementos que usamos para construir novas palavras: prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos. (CORREIA, 2011, p. 227)

Em suma, o léxico pode ser concebido como as palavras existentes de uma língua, sendo elas dicionarizadas ou não. Mas, não apenas palavras com sentido completo em si, como também, as partes que possam constituir novas palavras ou renovar as já pré-concebidas no repertório linguístico de uma comunidade.

4.2 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO E O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA VERNÁCULA

As ciências do léxico são divididas, basicamente, em três: a lexicologia, a lexicografia e a terminologia. Assim sendo, cada uma dessas áreas é responsável

pelo estudo do léxico de uma língua, não obstante, a forma de analisar o léxico é feita de forma diferenciada, conforme os interesses do pesquisador.

De forma geral, entende-se que a lexicologia é a ciência do léxico que se preocupa com o estudo do léxico como um todo. Desse jeito, para Pontes (2009, p. 18) a “Lexicologia é a disciplina responsável pelo estudo das palavras de uma língua, em discursos individuais e coletivos.”, assim, essa ciência tem interesse pela língua como parte da interação verbal de uma comunidade linguística.

Por outro lado, a lexicografia empenha-se em examinar como ocorre a produção dos dicionários de uma língua, como também, as técnicas necessárias para organizar o léxico dentro do contexto lexicográfico de uma obra dicionarista. Para Biderman (2001, p. 17), “A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional.”.

Assim, percebe-se que não é de hoje que essa ciência existe e é reconhecida pelo seu valor no ensino da língua, entretanto, é a partir da lexicografia pedagógica que o dicionário é analisado pela perspectiva dos interesses dos consulentes e de suas necessidades de aprendizagem. Ainda conforme Biderman (2001, p. 17), sobre o início dos estudos lexicográficos entende-se que:

A Lexicografia só começou, de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngües e bilíngües (latim e uma língua moderna). Os primeiros dicionários em língua portuguesa dignos dos nomes são: o **Vocabulário Português-Latino** de Rafael Bluteau (1712-1728), a obra bilíngüe em 8 volumes e o **Dicionário da Língua Portuguesa** de Antônio de Moraes Silva (1^a ed. 1789; 2^a ed. 1813). (BIDERMAN, 2001, p. 17)

Portanto, os estudos da lexicografia tanto no que se refere ao fazer lexicográfico, como também, pela análise das obras lexicográficas surgiram pelo interesse em se elaborar dicionários voltados à tradução de textos em latim para as línguas vernáculas, principalmente da Bíblia Sagrada.

Os estudos da lexicografia, hodiernamente, são vistos por dois vieses: pela perspectiva da elaboração de dicionários para fins de pesquisa e pela perspectiva teórica como uma fonte de análise do fazer lexicográfico. Assim, ao se falar em lexicografia não se pretende destacar apenas como os dicionários são feitos, mas, também, pensar em novas formas de elaborar dicionários com maior qualidade como material didático. Dessa maneira, de acordo com Borba (2003, p. 15):

(i) como técnica de montagem de dicionários, ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, para registro de variantes etc.; (ii) como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes. (BORBA, 2003, p. 15)

Consequentemente, torna-se evidente que a lexicografia é a ciência do léxico que se atenta para a produção e organização dos dicionários de língua, sendo eles monolíngue, bilíngue, semibilíngue, técnicos, de sinônimos, escolares, gerais e infantis. No entanto, a lexicografia também examina os processos de elaboração e procurar verificar os dicionários adequados ou não ao uso em cada contexto de pesquisa. A subárea da lexicografia responsável pelo estudo dos dicionários destinados aos aprendizes de uma língua é a lexicografia pedagógica ou didática.

4.3 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA PELO VIÉS DO ENSINO E APRENDIZAGEM

A Lexicografia Pedagógica é uma vertente da lexicografia que se preocupa com o estudo do léxico no contexto de ensino-aprendizagem, e, principalmente, com a produção de dicionários destinados aos aprendizes de uma língua. Assim, o foco desse ramo de pesquisa não é somente o léxico visto de forma descontextualizada e sem objetivo de ensino, e sim, o léxico percebido a partir das necessidades dos aprendizes. Para Krieger (2012, p. 22) a lexicografia pedagógica é:

É uma nova área de conhecimento que vem crescendo no mundo todo em razão da consciência sobre o importante papel dos dicionários para o ensino/aprendizagem de línguas. Mesmo considerando que todo e qualquer dicionário é um instrumento didático, pois traz inúmeras informações sobre a língua e a cultura, a Lexicografia Pedagógica tem como fundamento de que é preciso adequar o tipo de dicionário aos distintos projetos de ensino/níveis de aprendizagem. (KRIEGER, 2012, p. 22)

Assim, a preocupação da lexicografia pedagógica é analisar quais são os dicionários adequados para cada objetivo didático, sendo pela perspectiva do ensino ou da aprendizagem de uma língua. Portanto, é conforme os interesses dos consulentes de uma obra lexicográfica que cada parte do dicionário deve ser pensada,

logo, os dicionários devem se adequar as necessidades dos aprendizes de uma língua e não o contrário.

Por conseguinte, esse ramo da lexicografia está voltado para as práticas lexicais que tem como foco o aprendiz e não somente o léxico ou o contexto de produção lexical, visto que, para a lexicografia pedagógica o aprendiz de qualquer área que exija o uso de um léxico, sendo ele especializado ou não, é o responsável pela criação das práticas da lexicografia pedagógica, já que, é a partir das necessidades de comunicação dos aprendizes e do contexto sócio-discursivo em que ele está inserido é que o lexicógrafo especializado em lexicografia pedagógica poderá formular proposta que facilitem a apreensão do léxico por parte dos aprendizes.

Assim, notamos que mesmo a lexicografia sendo uma área pouco trabalhada na sala de aula pelo professor, pois observamos que os docentes em suas práticas de ensino utilizam de forma ínfima a prática de desenvolver atividades com alunos que tenha o léxico como o centro da prática pedagógica, em virtude de que, ao realizarem atividades que necessitem o conhecimento lexical o docente se esquivava de instruir os discentes a pesquisar uma palavra no dicionário, enciclopédia e glossários não somente na aula de línguas, mas também em outras áreas, todavia, porque isso ocorre? Simples, os educadores não estão habilitados a trabalharem com obras lexicográficas na sala de aula, por isso, evitam solicitar que os educandos criem o hábito de pesquisar palavras desconhecidas nos dicionários, já que, eles não o fazem.

Desta forma, como podemos perceber, ainda existe vários desafios para serem solucionados pelo docente na sala de aula e um deles é a apropriação de técnicas de ensino, mas, primeiramente, da aprendizagem que envolva o estudo do léxico especializado ou não, pois o professor para ensinar precisa dominar o conhecimento para que possa ensinar adequadamente aos seus alunos.

Todavia, no caso do professor de produção textual, como ele deve agir diante do ensino dos gêneros textuais e da escrita de texto? Será que os métodos utilizados são proficientes e auxiliam na hora da escrita do discente? E qual a função do dicionário no processo de reescrita das produções textuais? Será que o aluno prefere utilizar o dicionário na versão digital ou impressa? Esses e outros questionamentos são o ponto inicial dessa pesquisa que pretende demonstrar como o ensino de produção textual com o auxílio de obras lexicográficas, sendo elas digitais ou impressas, torna-se mais eficiente.

4.4 DICIONÁRIO OU VERBETE COMO GÊNERO TEXTUAL?

Quando se fala a respeito da teoria dos gêneros textuais sobre a perspectiva de obras de cunho lexicográfico, como o dicionário, percebe-se que há divergências no que tange a classificação do dicionário como suporte ou como gênero textual. Assim, amiúde, o verbete de dicionário é considerado um gênero enquanto que o dicionário é o suporte para uma cadeia sequencial desse gênero.

Ao se fazer um levantamento de referencial teórico a respeito da categorização do dicionário como gênero textual encontra-se apenas pesquisas mostrando o verbete como sendo o gênero, e, dessa forma, o dicionário é visto como uma constelação de gêneros formando um todo. Outro ponto a ser salientado nesse trabalho é que poucas pesquisas foram desenvolvidas no Brasil sobre essa ferramenta didática de ensino como um gênero textual.

Contudo, há teóricos que acreditam que há confusão na hora de se classificar o dicionário como suporte textual, visto que, entende-se que o verbete faça parte da microestrutura do dicionário, por conseguinte, contemplando a estrutura do gênero como uma parte de um todo mais amplo. Logo, um desses pesquisadores que afirmam que o dicionário é um gênero textual é o Marcuschi (2008, p. 173), para ele, “Equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. [...] Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara.”

Conforme Marcuschi (2008) declara, essa problemática que está relacionada com a definição de dicionário como gênero textual e não como suporte é abrangente e pouco se falou sobre isso nas pesquisas tanto na área da lexicografia pedagógica como na área dos gêneros textuais.

Para compreender melhor a ideia do dicionário como sendo gênero ou suporte é necessário que esses termos sejam definidos, assim, para Marcuschi (2008, p 17), o suporte de um gênero textual é “um locus físico ou virtual como formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Ao se falar que o suporte é o espaço físico no qual o gênero textual é fixado, verifica-se que o dicionário passa a ter uma função mais estrutural do que social.

Por outro viés, na área da lexicografia pedagógica, o dicionário é considerado uma estrutura textual que acopla uma diversidade de gêneros textuais dentro da sua estrutura linguística. Portanto, o dicionário é um organizador de gêneros textuais, sendo assim, considerado um gênero maior constituído por uma constelação de outros gêneros menores. Assim, corroboramos com Dionísio (2010, p. 136):

*Dicionários, enciclopédias e glossários são colônias discursivas, na terminologia de Hoey (2001:75), ou seja, “discurso cuja partes componentes não derivam seus significados das sentenças em que estão inseridas”. [...] Metaforicamente, o autor estabelece uma relação entre a noção de *colônia discursiva* e uma *colmeia*. Os *verbetes* seriam, então, as abelhas moradoras da colmeia. (Grifos da autora) (DIONÍSIO, 2010, p. 136)*

Logo, Dionísio (2010) apresenta a ideia de que o dicionário é a estrutura que organiza os verbetes que são considerados, nesse caso, os gêneros textuais com os quais o professor trabalha na sala de aula. Assim, entende-se que o dicionário é o suporte para o gênero verbete e outros gêneros presentes nessa obra lexicográfica, dentre eles: a apresentação do dicionário, guia de uso e o apêndice gramatical.

Compreende-se que há uma discrepância entre a teoria dos gêneros textuais de Marcuschi (2008) e a área da lexicografia pedagógica, visto que, àquela entende o dicionário como um gênero textual e essa como um suporte para vários gêneros. Em síntese, a partir desses questionamentos, podemos afirmar que o dicionário é um gênero maior que organiza e estrutura gêneros menores como o verbete. Assim, nessa pesquisa, analisaremos o gênero menor verbete de dicionário.

4.5 A IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os dicionários monolíngues são materiais didáticos presentes em todas as bibliotecas das escolas públicas, principalmente, depois da inserção dele como recurso de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a começar no ano de 2001 e com reformulação em no ano de 2006 e ampliação dos tipos de dicionário em 2012.

Dessa forma, verifica-se que a lexicografia pedagógica ganhou notoriedade no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e os dicionários são obras didáticas que a cada dia ganham mais espaço no âmbito escola, visto que, o próprio Ministério da Educação (MEC) o reconhece como sendo elementar no desenvolvimento linguístico do alunado.

Entretanto, mesmo com o número ascendente de pesquisas mostrando a importância do dicionário como ferramenta indispensável nas aulas de língua portuguesa os docentes, em sua grande maioria, não utilizam o dicionário nas suas práticas pedagógicas, e, assim, excluindo-o das aulas de língua portuguesa. Logo, segundo o PNLD (2012, p. 18):

Por sua proposta lexicográfica, um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades. (PNLD, 2012, p. 18)

Nota-se, portanto, que o dicionário é ferramenta de aquisição e domínio eficiente do vocabulário de uma língua e que pode auxiliar e muito o professor nas aulas de produção textual tanto no processo de escrita como de reescrita. É interessante perceber que não é somente na disciplina de língua portuguesa que a obra lexicográfica deve ser usada, posto que, em todas as outras matérias os alunos fazem leitura e produzem textos.

Assim, não é papel somente de professor de língua materna utilizar dicionários nas aulas, já que, como o texto está em todo os espaços sociais e fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos aparecendo em inúmeras atividades propostas pelos docentes nas aulas de geografia, história, artes e demais disciplinas.

Como exemplo, citemos um caso hipotético no qual um professor de matemática proponha problemas matemáticos para os alunos a partir de enunciados e eles não conheçam uma palavra sendo que ela seja importante para o entendimento da questão, conseqüentemente, ele terá dificuldade ou não conseguirá responder ao cálculo. Logo, o desconhecimento da palavra referida interferiu na aprendizagem do conteúdo matemático. Portanto, tendo em vista essa questão, Höfling, Silva e Tosqui (2004, p. 1) afirmam que:

O dicionário, além de servir como material de apoio e consulta, tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático utilizado durante a aula, em atividades como: desenvolvimento de vocabulário, gramática, pronúncia, uso de língua, cultura, leitura e interpretação de texto. (HÖFLING, SILVA e TOSQUI, 2004, p. 1)

Logo, obras lexicográficas são essenciais no trabalho em sala de aula com os discentes independente da disciplina a ser ministrada, pois os textos nos circundam em todas as esferas da comunicação humana e é por meio da língua que os outros conhecimentos são transmitidos aos alunos.

Contudo, como o foco desse trabalho são as aulas de língua portuguesa, principalmente, as destinadas da produção de texto, iremos delimitar o uso do dicionário no processo de escrita e reescrita dos textos dos discentes e de que forma esse instrumento didático pode ajudar os alunos na tarefa de elaborar textos. Ainda sobre a ideia do dicionário como ferramenta didática no ensino da língua materna Krieger (2007, p. 236), afirma:

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. (KRIEGER, 2007, p. 236)

A partir dessa afirmação Krieger (2007) elucida que não há como negar a relevância do dicionário monolíngue no processo de aquisição do léxico de uma língua, como também, no domínio eficiente dos mecanismos de interação verbal entre os sujeitos sociais. Então, obras lexicográficas devem ser usadas na leitura e escrita de textos como um instrumento que possibilite a compreensão dos arranjos comunicativos entre os interlocutores de uma construção verbal.

Amiúde, os professores não utilizam o dicionário como parte da sua *práxis* de ensino em sala de aula ou por desconhecimento de como fazer ou por nem saber qual a diferença entre um dicionário e outras obras de natureza lexicográfica como o glossário e o vocabulário. Assim, o primeiro passo a ser feito para que o docente utilize o dicionário de forma eficiente é deixando claro o que ele é, portanto, para Vilela (1995, p. 78) dicionário é:

O conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, ou é a codificação desse saber, concebido

de forma estática, em suporte papel ou eletrônico, arquivando esse saber e que pode ser consultado por pessoas ou máquinas. (VILELA, 1995, p. 78)

À vista disso, é no dicionário que um recorte do léxico de uma língua é apresentado como parte constituinte da cultura e saber de um povo, assim sendo, é por meio do dicionário que os sujeitos linguagem têm acesso ao acervo lexical de uma comunidade linguística. Biderman (2001, p. 132) corrobora com essa declaração feita por Vilela (1995) ao ratificar que:

Um dicionário é um produto cultural destinado ao consumo do grande público. Assim sendo, é também um produto comercial, o que o faz diferente de outras obras culturais. É preciso considerar igualmente que o dicionário deve registrar a norma linguística e lexical vigente na sociedade para o qual é elaborado, documentando a práxis linguística dessa sociedade. (BIDERMAN, 2001, p. 132)

Então, o dicionário como um acervo de possibilidades lexicais é visto como o resultado da cultura de uma determinada comunidade linguística, e, também, como um produto comercial com preço definido pelas editoras. Assim, o objetivo principal de um dicionário é tirar uma fotografia das relações lexicais construídas em um determinado momento e dentro do contexto social no qual as interações verbais ocorrem levando em consideração a lógica do mercado editorial. Krieger (2004, p. 103) concorda com essa ideia afirmando que os dicionários “são produtos de alta vendagem e o público escolar é muito visado. De fato, há um crescimento editorial no plano da lexicografia pedagógica ou didática.”

Portanto, o dicionário é um instrumento de ensino-aprendizagem de extrema importância para as aulas de língua portuguesa, como também, para as outras disciplinas. No entanto, é pouco aproveitado na prática pedagógica dos professores ou, amiúde, não é utilizado. Como motivo para essa afirmação, alguns docentes levantam a hipótese de que não sabem usar o dicionário nas atividades propostas em sala porque não foram preparados nos cursos de licenciatura para trabalhar com obras de caráter lexicográfico e que há poucos materiais pedagógicos que auxiliem na sugestão de como usar adequadamente o dicionário. Assim, Duarte e Pontes (2011, p. 49) asseveram que:

A escassez de estudos na universidade nas áreas de Lexicologia e Lexicografia só auxilia no crescimento de um círculo vicioso no qual essas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao uso da obra lexicográfica passam a ser também dificuldades enfrentadas pelos alunos. (DUARTE e PONTES, 2011, p. 49)

Dessa maneira, percebe-se que há uma necessidade emergente de uma disciplina no curso de Letras nas universidades brasileiras que tratem das ciências do léxico, sobretudo, da lexicografia pedagógica, posto que, sem uma formação lexicográfica adequada à prática pedagógica do professor não há como se exigir um trabalho eficiente dos docentes no que se refere ao uso do dicionário na sala de aula.

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) precisa, além de apresentar como essencial o uso do dicionário na sala de aula e de incentivar as pesquisas na área da lexicografia pedagógica ou didática, oferecer subsídios para o trabalho satisfatório com o dicionário na educação básica. Logo, Prado Aragonés (2001, p. 210) é assertivo ao dizer que os docentes são:

(...) conscientes da importância desse aprendizado prévio, não sabem como fazê-lo de uma forma conveniente, pois embora as autoridades educativas recomendem, desde cedo, o uso de enciclopédias e dicionários para que o aluno busque informações e resolva dúvidas na compreensão dos textos, não oferecem orientações metodológicas de como fazê-lo. (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 210)

Em relação à falta de técnicas e materiais pedagógicos propícios ao uso de obras lexicográficas nas aulas de língua portuguesa, evidencia-se que o docente precisa de formação e de sugestão de atividades para que pensem e elaborem tarefas nas quais o dicionário esteja presente nas suas aulas.

À guisa de conclusão, evidencia-se o potencial pedagógico do dicionário como ferramenta no ensino-aprendizagem de uma língua e no processo de aquisição do acervo lexical de uma comunidade linguística. Entretanto, ainda há uma lacuna na formação acadêmica dos docentes nas áreas das ciências do léxico, em especial na lexicografia pedagógica, e, assim, também se nota a carência de materiais com sugestões de atividades didática e dinâmicas para se trabalhar com o dicionário.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos a respeito de como esse trabalho foi construído levando-se em consideração a natureza da pesquisa, o objetivo dela para o meio

acadêmico e os instrumentos e procedimentos necessários na elaboração do material didático proposto aqui para a intervenção pedagógica nas aulas de língua portuguesa.

5.1 INTRODUÇÃO

A metodologia de pesquisa é de suma importância na elaboração de todo e qualquer trabalho científico, visto que, é ela que organiza e norteia o percurso pelo qual o pesquisador caminhou até a realização completa da pesquisa. No nosso caso, além de fazer um traçado teórico sobre o letramento a partir do dicionário como um macro gênero textual, também mostramos o quanto essa obra lexicográfica é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Dessa forma, a pesquisa na área da lexicografia pedagógica é essencial como um meio de promover a maior participação do dicionário no processo educacional. Para tanto, é necessário que os cursos de licenciatura corroborem com a ideia de que o dicionário detém a mesma importância que o livro didático, posto que, ele auxilia na aprendizagem do aluno no processo de leitura e escrita.

À vista disso, é crucial analisar e rever porque no curso de Letras há disciplina de fonética e morfossintaxe, contudo, não há uma disciplina destinada às ciências do léxico sendo que, amiúde, somente em algumas linhas de mestrado na área da linguística é que os professores terão acesso a esse conhecimento lexicográfico.

Portanto, a nossa proposta é apresentar a importância que o dicionário tem no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na esfera escolar, e, para isso, propomos sugestões de atividades com gêneros textuais diversos como: conto, crônica, propaganda, tirinha, charge, poema e cordel. Também sugerimos jogos pedagógicos para trabalhar conteúdos gramaticais partindo da perspectiva do léxico.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa enquadra-se, de acordo com a finalidade, como sendo aplicada, dado que, ela propõe um caderno de atividades como um material didático para

auxiliar os docentes na prática pedagógica com o dicionário de uso escolar, principalmente, nas aulas de língua portuguesa destinadas à produção textual e reescrita.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 160), a pesquisa aplicada “Estuda um problema relativo ao conhecimento científico ou à sua aplicabilidade”, posto isso, esse trabalho científico visa ampliar o conhecimento acerca da utilização do dicionário da língua vernácula como um instrumento didático complementar ao letramento do discente no âmbito escolar, e, para isso, é apresentada uma coletânea de exercícios pedagógicos para serem aplicados na sala de aula.

Prodanov (2013, p. 51), corrobora com Marconi e Lakatos (2003) ao afirmar que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”. Sendo assim, esse trabalho tenciona mostrar caminhos para orientar o professor de língua portuguesa na prática pedagógica em sala de aula.

Já no que se refere a classificação dessa pesquisa quanto à abordagem, ela se caracteriza como sendo qualitativa-construtiva, já que, esse trabalho pretende fazer uma análise interpretativa vislumbrando como o dicionário é trabalhado nas salas de aulas da educação básica, sobretudo no 9º ano do ensino fundamental II, como também, a elaboração de um material didático para intervir nessa realidade.

5.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na E.E.F.M. Polivalente Governador Aduino Bezerra, localizada na cidade de Crato-CE. Nossa escolha se baseia nas turmas do 9º ano do ensino fundamental II. O objetivo de selecionar essa escola é por perceber a necessidade de uma intervenção prática nas aulas de produção textual a partir do processo de reescrita com o auxílio de obras lexicográficas impressas e *online*.

Selecionamos os discentes do 9º ano por verificarmos uma defasagem no processo de reescrita das propostas de atividades sugeridas pelos docentes na aula de produção textual. Outro fator que nos incentivou na escolha desse alunado é por percebermos o pouco uso do dicionário como ferramenta didática que auxilia na produção textual.

5.4 A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O caderno **Leitura, Produção Textual e Reescrita através do uso do dicionário na sala de aula**: teoria e prática pedagógica foi elaborado a partir uma seleção de gêneros textuais que são contemplados nos livros didáticos de língua portuguesa como o conto, a crônica, o poema, o cordel, a tirinha e a charge. Nesse caderno há quatro contos de autores renomados da literatura brasileira, três crônicas, quatro poemas, três tirinhas, uma charge, um cordel e três propagandas.

Cada exercício contemplado nesse material didático traz questões direcionadas a aplicação do dicionário nas aulas de língua portuguesa a partir de jogos pedagógicos e da leitura de textos diversos. O foco das atividades desse caderno é o trabalho com o léxico na aula de leitura, produção e reescrita textual, como também, a inserção do dicionário no âmbito escolar.

6 PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esse trabalho surgiu do interesse de verificar as causas pelas quais os professores de língua portuguesa, no momento da produção textual, não incentivam os discentes ao utilizarem dicionários no processo de escrita e retextualização. Um dos motivos apresentados, por um número considerado de docentes, é de que os alunos não sabem manusear o dicionário ou que eles demoram a localizar as palavras.

Na realidade, os alunos não são improficientes na localização dos verbetes, e sim, não foram letrados no uso de obras lexicográficas. Contudo, após a inclusão de ferramentas digitais nas escolas, dentre elas: o computador, tablet e data show surgiram novas possibilidades com obras de natureza lexicográfica.

Dessa forma, apareceram novas maneiras de letramento além do tradicional e relacionado a uma leitura linear e escrita, visto que, o conceito de texto foi ampliado e tornou-se mais dinâmico e interativo. Nessa perspectiva, percebemos que o dicionário *online* é uma alternativa no processo de reescrita dos textos dos alunos e que a partir desse trabalho é possível aprender com os desvios cometidos nas produções. Assim,

o “erro” é visto como um meio que direciona ao acerto e que faz parte do processo de aprendizagem e não como um aspecto negativo e falho desse processo.

Então, as obras lexicográficas *online* são uma alternativa prática e viável que pode ser utilizada na sala de aula e auxiliar os discentes na finalização do texto solicitado pelo docente nas aulas de produção textual. Porém, os alunos devem ser letrados no manuseio do dicionário impresso também, visto que, é outra forma de usar obras lexicográficas na escola.

6.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO

A proposta didática apresentada aqui pretende auxiliar os professores da educação básica, principalmente os que lecionam no ensino fundamental II, no trabalho com o dicionário monolíngue nas aulas de língua portuguesa destinadas a produção textual, posto que, há uma lacuna no que se refere ao uso do dicionário nas práticas pedagógicas de muitos docentes no país. Assim, essa ideia é confirmada por Duarte e Pontes (2011, p. 48), ao dizer que:

Os dicionários escolares estão presentes na vida dos estudantes desde os primeiros anos do ensino fundamental até o ensino médio. Esta proximidade entre texto lexicográfico e aluno, no entanto, é pouco aproveitada pelo professor que não sabe como utilizá-la no processo de letramento do aluno e é subestimada dentro do ambiente escolar onde o dicionário ainda é visto como “pai-dos-burros”. (PONTES, 2011, p.48)

Portanto, é crucial o letramento feito através do dicionário como instrumento de ensino e aprendizagem de uma língua, mas, para isso, é necessário que o professor seja subsidiado pedagogicamente pelas instituições de ensino de formação acadêmica e com apoio do Ministério da Educação (MEC) por meio de incentivo à pesquisa e à produção de material didático de cunho lexicográfico. Somente, dessa forma, o docente poderá inserir o dicionário nas suas atividades de ensino e utilizando-o como um recurso pedagógico complementar na sala de aula.

À vista disso, a nossa proposta pedagógica é a apresentação de um caderno de atividades com sugestões diversas e lúdicas para inserir o dicionário nas atividades de leitura, interpretação, e, principalmente, escrita e reescrita de textos. O título do

material didático é **Leitura, Produção Textual e Reescrita através do uso do dicionário na sala de aula: teoria e prática pedagógica.**

6.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO CADERNO DIDÁTICO

Selecionamos, para uma análise detalhada, dez atividades proposta no caderno pedagógico para o trabalho com o dicionário nas aulas de língua portuguesa. Logo, as sugestões de exercícios foram pensadas para serem utilizadas na leitura, interpretação, produção e revisão textual.

6.2.1 Atividade I: leitura e interpretação da crônica “Palavras são palavras...” de Celso Ferreira Costa

PALAVRAS SÃO PALAVRAS...

Algumas palavras, mesmo que as ouçamos pela primeira vez, não carecem da explicação de seu significado. São auto-explicativas. Concupiscência, por exemplo, não pode ser boa coisa. Se alguém numa reunião familiar, de repente disser concupiscência, sem dúvida causará um mal-estar danado. A maioria não saberá o significado exato, mas não importa, concupiscência não é coisa que se diga perto de crianças e pronto! E depois, quando os mais curiosos forem sorrteiramente ao dicionário verificar o que a palavra quer dizer, aí é que ficarão realmente contrariados com o detrator da honra da família, aquele concupiscente!

E elucubração? Aí já é caso de sair no tapa direto. Não precisa nem ficar matutando, caprichando no raciocínio, se esmerando em saber o significado. Elucubração, não! Imaginem só. O pai chega em casa e vai bater na porta do filho adolescente, que demora em abrir:

– Oi, pai.

- Oi, filho. Estava aí em elucubrações, hein?
- Que é isso pai, estava estudando.
- Fique tranqüilo, filho. Na sua idade eu também elucubrava muito.
- Mas, pai, eu só estava estudando!
- Eu sei, filho. Estudando, elucubrando... Época de vestibular é tensa mesmo.

Porque você não sai um pouco com sua namorada? É melhor que ficar elucubrando sozinho.

- Eu não tenho namorada, pai.
- Então elucubra. Mas matemática, não. É melhor decorar as fórmulas, filho. É

por isso que muito vestibulando despiroca com os conselhos dos pais. E vou evitar confusão, não falando sobre despirocar, que é para manter um certo nível na conversa.

Outras palavras não são ofensivas, mas também podem causar problemas.

Exemplo: abjeta. Abjeta não é feminino de objeto, como queria aquela senhora que foi comprar um presente de casamento:

- Eu estou à procura de uma abjeta pra minha sobrinha.
- Abjeta, senhora? Não seria objeto?
- Não. Objeto ela já tem. Eu quero fazer um parzinho. Vai ficar lindo no gazebo

dela!

E sobre gazebo também eu me omito. Ainda mais com o cacófato. Tenham paciência! Vamos em frente.

E para terminar vou ser benevolente. Já viram palavra mais doce que essa: benevolente.

É falar e transmitir aquela sensação gostosa de que as coisas vão dar certo, que todo mundo vai se unir, dar as mãos e sair fazendo caridade por aí, numa bondade opalescente danada.

Opalescente? Olha, eu escrevi esta palavra assim de repente e depois fui ao Houaiss ver se ela cabia aqui. Não cabe, não. Quer dizer outra coisa. Mas agora embirrei. Ninguém me tira ela daqui. Achei que dá um certo brilho ao texto e, como a língua é dinâmica como a política, quem sabe um dia ela mude de opinião sobre si própria, reveja seus conceitos, se adeqüe aos novos tempos e venha finalmente se encaixar ao que eu quis dizer sem nenhum melindre.

Melindre? Ah, não, chega, melindre é frescura! Paro por aqui.

Costa, Celso Ferreira. **O Popular**. Goiânia, 11/07/2003.

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO:

1. Explique o que significa a seguinte afirmação do texto: “Algumas palavras, mesmo que ouçamos pela primeira vez, não carecem da explicação do seu significado. São auto-explicativas.”
2. Localize no texto as palavras que você desconhece e depois pesquise no dicionário o significado de cada uma.
3. Das palavras desconhecidas que você pesquisou no dicionário, selecione a que mais lhe causou estranheza e procure dois sinônimos para ela.
4. Para o cronista, as palavras nos provocam sensações diversas e às vezes divergentes entre as pessoas. Um exemplo citado pelo autor do texto de palavra que causa desconforto é *concupiscência*. E, para você, quais são essas palavras?
5. Qual é a palavra utilizada no texto que pelo contexto de leitura se infere um sentido ambíguo e com conotação sexual? Depois procure o significado denotativo dessa palavra e diga quais são os sinônimos para ela.
6. O cronista, no final da crônica, afirma que as palavras transmitem sensações, sendo elas boas ou más. Dessa forma, cite duas palavras que lhes proporcionem sensações boas e duas que causem sensações ruins.

Professor, nessa atividade você poderá trabalhar com o gênero crônica propondo aos alunos uma análise interpretativa desse texto pelo viés da lexicografia pedagógica. Outro aspecto que poderá ser abordado, nesse exercício, é a importância de se conhecer os sentidos das palavras e as sensações que elas provocam em nós leitores.

6.2.2. Atividade II: Leitura de texto visual e a ordem alfabética no dicionário a partir de Tirinhas

TIRINHA 1



Link de referência da tirinha:

http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/2012_09_16_archive.html

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. Explique porque o Zé passou à noite inteira procurando uma palavra no dicionário e não a encontrou?
2. Os dicionários de uso escolar apresentam os verbetes na ordem alfabética de A à Z. Assim, explique o motivo pelo qual o Zé leu todo o dicionário como se fosse um livro de romance.
3. Localize no texto as palavras que o Zé falou e que não estão escritas conforme a norma padrão. Feito isso, procure no dicionário a escrita padrão dessas palavras e copie no caderno ao lado da fala do Zé.

4. Você acha que o Zé leu o guia de uso do dicionário? Explique a partir de elementos do texto.

TIRINHA 2



Link de referência da tirinha:

<http://bibliocomics.blogspot.com.br/search/label/Quino>

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. Por que Mafalda estranha a atitude do pai de fazer uma consulta no dicionário?
2. Pela afirmação de Mafalda no último quadrinho, “Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!”, entende-se que ela não sabe para que serve um dicionário. E para você, qual é a função de um dicionário de língua portuguesa?
3. Você acha que o pai de Mafalda sabe como fazer a pesquisa de um verbete pela ordem alfabética? Justifique com elementos do texto.

Professor, essa atividade tem como propósito mostrar a importância do letramento no uso de obras de caráter lexicográficos, em especial, o dicionário de língua materna. Assim, por meio de questões que abordem a ordem alfabética a partir de dicionário semasiológico de uso escolar, o discente localizará as palavras com significado desconhecido.

6.2.3. Atividade III: Leitura do poema Dicionário de José Paulo Paes e a construção de significados de verbetes

DICIONÁRIO

- A – Aulas: período de interrupção das férias.
- B – Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
- C – Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.
- D – Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
- E – Excelente: lente muito boa.
- F – Forro: o lado de fora do lado de dentro.
- G – Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus-nos-acuda.
- H – Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.
- I – Isca: cavalo de Tróia para peixe.
- J – Janela: porta de ladrão.
- L – Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.
- M – Minhoca: cobra no jardim-de-infância.
- N – Nuvem: algodão que chove.
- O – Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.
- P – Pulo: esporte inventado pelos buracos.
- Q – Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.
- R – Rei: cara que ganhou coroa.
- S – Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.
- T – Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.
- U – Urgente: gente com pressa

V – Vagalume: besouro guarda-noturno.

X – Xará: um outro que sou eu.

Z – Zebra: bicho que toma sol atrás das grades

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. SP: Editora Ática, 1996.

ATIVIDADE PRÁTICA A PARTIR DO TEXTO

A partir da leitura do poema de José Paulo Paes, elabore definições para as mesmas palavras-entrada presentes no poema.

Aulas: _____

Berro: _____

Caveira: _____

Dedo: _____

Excelente: _____

Forro: _____

Girafa: _____

Hoje: _____

Isca: _____

Janela: _____

Luz: _____

Minhoca: _____

Nuvem: _____

Ovo: _____

Pulo: _____

Queixo: _____

Rei: _____

Sopado: _____

Tombo: _____

Urgente: _____

Vagalume: _____

Xará: _____

Zebra: _____

Orientação: Professor, explique aos alunos que a definição para cada verbete deve ser feita com caráter cômico.

Professor, esse exercício tem por intuito explorar a ordem alfabética das palavras no dicionário de uso escolar, como também, propõe ao educando que elabore definições para as palavras apresentadas no poema de José Paulo Paes. Outro aspecto que pode ser aproveitado nessa atividade é as características do gênero literário poema e o estilo cômico utilizado na construção do texto poético.

6.2.4. Atividade IV: Leitura da crônica Autóctone de Luis Fernando Veríssimo e os significados de verbetes

AUTÓCTONE

A menina atirou o lápis sobre o caderno e ficou olhando para a rua. Era um belo dia de outono e ela precisava escrever uma composição com a palavra "autóctone". Era um dia perfeito de outono e ela precisava ficar ali e escrever uma composição com a palavra autóctone. E para o dia seguinte.

Autóctone.

Aquilo não era uma palavra, era um empacamento, um solavanco verbal. Uma frase com "autóctone" devia ter avisos desde o começo, como os que colocam nas estradas antes de curvas perigosas ou defeitos na pista: "Cuidado, autóctone adiante". Quem chegasse a "autóctone" sem estar preparado arriscava-se a capotar-se e cair fora do texto. "Autóctone" era uma ameaça para leitor desavisado. "Autóctone" devia ser proibido. Ainda mais num dia de outono. O que queria dizer "autóctone"?

Autóctone, autóctone...

Aurélio!

Autóctone. (Do gr. "autóchton" pelo lat. "autochtone". Adj. 2 g.) 1. Que é oriundo da terra onde se encontra...

Meu Deus... pensou a menina. Eu sou uma autóctone! Vivi todo este tempo sem saber que era uma autóctone.

- Minha filha - diria sua mãe. - Que cara é essa?

Cara de autóctone. Não ia poder disfarçar. Confessaria para a sua melhor amiga, a Maura.

- Descobri uma coisa horrível a meu respeito.

- O quê? Conta!

-- Eu sou um autóctone.

- Não!

-- Sou.

- E isso pega?

- Não faz diferença. Você também é uma autóctone.

- EU?

Mas depois de descobrir o que era "autóctone" Maura daria um pulo de alegria, a nojenta.

Eu não sou. Eu não nasci aqui!

A menina faria a amiga jurar que não contaria para ninguém que ela era uma autóctone.

Autóctone.

Como é que alguém podia usar aquela palavra numa frase? Uma pessoa nunca mais era a mesma depois de dizer "autóctone". A vida terminava de um lado e começava do outro lado da palavra "autóctone". A menina suspirou. O dia ficava cada vez mais lindo e a folha de caderno à sua frente ficava cada vez mais vazia.

Autóctone. Um cachorro oriundo da terra em que se encontrava, seria um autóctone?

Que bobagem. Precisava pensar. Precisava encher a folha do caderno. Teve uma ideia. Escreveu: "A pessoa pode ser autóctone ou não autóctone, dependendo do lugar onde estiver".

Leu o que tinha escrito e depois acrescentou: "Tem gente que emigra só para não ser autóctone".

Depois apagou tudo. A professora, obviamente, queria uma composição a favor de "autóctone", não contra.

Começou outra vez:

"Nós, os autóctones..."

VERISSIMO, Luis Fernando. O autóctone. In: **Revista Nova Escola**, nº 40. São Paulo, Fundação Victor Civita, junho de 1990.

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. A menina do texto sente dificuldade de elaborar uma produção textual solicitada pela professora porque não sabe o significado da palavra "autóctone". Você já conhecia o que significava a palavra em questão?
2. Por que a menina diz a seguinte frase: "Aquilo não era uma palavra, era um empacamento, um solavanco verbal". Explique a partir do contexto no qual essa afirmação está inserida.
3. Você já pesquisou no dicionário as palavras que desconhecia ao ler um texto? Justifique a sua resposta.

4. Por que a menina do texto faz a declaração que se segue: “Uma frase com "autóctone" devia ter avisos desde o começo, como os que colocam nas estradas antes de curvas perigosas ou defeitos na pista”. Explique a partir de elementos do texto.
5. Na sua opinião, por que a personagem do texto demora tanto para pesquisar no dicionário que ela desconhece o significado?
6. Procure no dicionário a definição de autóctone e escreva no caderno. Depois compare com a definição exposta no texto, qual você acha mais direta e simples para o seu entendimento?
7. Por que a menina repete 29 vezes a palavra autóctone? Justifique com partes do texto.

Professor, essa atividade especula sobre a importância de usar dicionário na leitura.

6.2.5. Atividade V: Definição de verbetes a partir do jogo “Essa palavra significa...”

Professor, o seguinte jogo objetiva trabalhar o significado de palavras partindo conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, o foco desse jogo é analisar o repertório lexical dos discentes e auxiliá-los na ampliação do vocabulário por meio dos sinônimos que cada verbebo.

Orientações do jogo:

- Cada aluno recebe do professor cinco cartelas em branco para preencher com as informações que serão fornecidas por ele oralmente;

Jogador:
Palavra:
Definição:
Acertou o significado: SIM () NÃO ()

- Após a entrega das cinco cartelas verbete, o professor ditar a primeira palavra e os alunos devem colocar uma definição para ela;
- Caso os alunos têm dificuldade em definir a palavra ou não a conheça, o docente poderá citar um exemplo no qual essa palavra apareça facilitando, assim, a construção do significado da palavra;
- Depois de apresentadas as cinco palavras verbete e os alunos já terem elaborado as definições para cada uma, o professor solicita que os discentes leiam a definição das palavras e comentem e a conheciam ou não;
- Por fim, o docente lerá em voz alta a definição de cada palavra, sinônimos, antônimos e um exemplo de uso.

Modelo:

A palavra é Chistoso

Jogador: Nádia (nome do aluno)
Palavra: Chistoso (palavra apresentada pelo professor)
Definição: É uma pessoa engraçada e que gosta de fazer as pessoas rirem. (Definição elaborada pelo aluno)
Acertou o significado: SIM (X) NÃO () (se o aluno foi coerente ou não ao definir a palavra)

Exemplo de palavras que podem ser utilizadas pelo professor no jogo

- Abduzir (Exemplo: Meu amigo vive falando que já foi abduzido por alienígenas)
- Belicoso (Exemplo: aproximam-se as belicosas naus)
- Procrastinar (Exemplo: Hoje resolvi procrastinar o dia inteiro)
- Pedante (Exemplo: João é um homem muito pedante)
- Janota (Exemplo: Pelas roupas que Maria veste se percebe que ela é janota)

6.2.6. Atividade VI: O uso do dicionário para trabalhar homônimos a partir do jogo dominó de palavras

PALAVRAS HOMÔNIMAS EM JOGO

Superfície	Az	Aço	1	9	
Senso	Serrar	Área		8	10
Fechar	Ás		2		
Conserto	Consenso				
Pequeno quarto	Concerto				
Arreio	Raciocínio		3		
Sessão musical	Coser			6	
Cortar	Conserto				12
Ária	Tornar rápido	4			
Esquadrão	Sela			5	
Carta de jogar	Cela	Dados Estatísticos			
Reparo	Reparo	Costurar			
		liga de ferro			14

Regras do jogo:

- O professor forma duplas e entrega a cada uma as quatorze peças de dominó;
- Depois solicita aos alunos que coloquem as peças conforme a sequência das palavras homônimas e os seus respectivos significados;
- Quando um discente não sabe o significado da palavra ele deve passar a vez para o colega de jogo;
- Ganha o jogo quem conseguir terminar primeiro de colocar as peças na sequência e explicar o que entendeu por palavras homônimas a partir do jogo.
- Logo após o comentário do discente que ganhou, o docente pede aos alunos que pesquisem as palavras homônimas que aparecem no jogo e copiem no caderno o significado delas, como também, os sinônimos correspondentes.

Objetivo do jogo:

Professor, esse jogo objetiva trabalhar o conceito de palavras homônimas de forma lúdica e competitiva para envolver o aluno no conteúdo e apresentá-lo de maneira descontraída. Essa atividade é indicada para iniciar o estudo da semântica na sala de aula do ensino fundamental II.

6.2.7. Atividade VII: Jogo para trabalhar palavras parônimas e com exemplo de uso

BINGO DOS PARÔNIMOS		
Cartela 1		
Absorver	Emigrar	Dilatar
Comprimento	Ratificar	Auferir
Descriminar	Cavalheiro	Infringir
Cartela 2		
Infringir	Iminente	Estofar
Cumprimento	Retificar	Aferir
Absolver	Agourar	Fluvial
Cartela 3		
Delatar	Alto	Assuar
Augurar	Aprender	Discriminar
Discrição	Cavaleiro	Imigrar

Regras do jogo:

- O professor entrega a cada aluno uma cartela de bingo e depois vai retirando de uma caixa palavras parônimas que estão presentes no jogo;
- Oralmente, o professor orienta os discentes a irem marcando as palavras que forem saindo da caixa;
- O jogo termina quando o primeiro aluno completar todas as nove palavras da cartela.

Após o jogo: O docente solicita aos alunos que pesquisem no dicionário as palavras parônimas que foram marcadas na cartela com que estavam jogando, logo depois, copiem no caderno a palavra e o significado e lê em voz alta para a turma.

6.2.8. Atividade VIII: Dicionário e variação linguística

CHARGE



Link da imagem: <http://www.kiaunoticias.com/cultura/o-dialeto-a-cultura-e-a-forma-unica-de-ser-do-vale-do-jequitinhonha>

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. Qual é a função social do gênero charge? Explique a partir de elementos do texto.
2. Quais são os elementos não verbais presentes nessa charge que auxiliam na compreensão da mensagem desse texto?
3. Por que o médico está olhando para o dicionário no momento da consulta?
4. Será que o dicionário de língua portuguesa ajudará na comunicação entre o médico e o paciente? Justifique com elementos do texto.
5. Que tipo de linguagem é utilizada pelo paciente, formal ou informal?
6. É possível encontrar essa variante linguística no dicionário de língua portuguesa?
7. Você consegue entender o que o paciente está dizendo?
8. O que causa o efeito de humor nessa charge?

TIRINHA

SÓ DANDO GIZADA



(DJOTA. Só dando gizada. Correio Popular, Campinas, 12/08/2003. In: ABAURRE, M. L. M. et alii. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008, p.205.)

Link da imagem: <http://www.mundoeducacao.com/upload/conteudo/so-dando-gizada-djota.jpg>

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. A tirinha é um gênero textual muito presente nos livros didáticos e nos jornais. Assim, explique qual é a função desse gênero textual.

2. Um dicionário português-mineirês é de variação linguística, no caso em questão, você já teve contato com um dicionário regionalista da sua região?

3. A forma de falar dos mineiros é muito comentada pelo Brasil como sendo uma variante diferente do português padrão. Usando como exemplo o terceiro quadrinho, você concorda com essa ideia. Explique com elementos do texto.

Professor, esse exercício aborda a variação linguística por meio do gênero textual charge e do gênero tirinha. Cada um dos textos mostra uma variante regional diferente do Estado de Minas Gerais podendo, assim, ser trabalhado essa atividade na aula de gramática. Dessa maneira, no que concerne ao uso do dicionário, você tem a possibilidade de mostrar a diferença que há entre a escrita formal e informal através da pesquisa com sinônimos das variantes dicionarizados.

6.2.9. Atividade IX: Ampliação lexical através do gênero crônica

O VENDEDOR DE PALAVRAS

Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma grave falta de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, "indigência lexical". Comerciante de tino que era, não

perdeu tempo em ter uma idéia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado cavar espaço entre os camelôs.

Entre uma banca de relógios e outra de lingerie instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histriônico — apenas R\$ 0,50!".

Demorou quase quatro horas para que o primeiro de mais de cinqüenta curiosos parasse e perguntasse.

- O que o senhor está vendendo?

- Palavras, meu senhor. A promoção do dia é histriônico a cinqüenta centavos como diz a placa.

- O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.

- O senhor sabe o significado de histriônico?

- Não.

- Então o senhor não a tem. Não vendo algo que as pessoas já têm ou coisas de que elas não precisam.

- Mas eu posso pegar essa palavra de graça no dicionário.

- O senhor tem dicionário em casa?

- Não. Mas eu poderia muito bem ir à biblioteca pública e consultar um.

- O senhor estava indo à biblioteca?

- Não. Na verdade, eu estou a caminho do supermercado.

- Então veio ao lugar certo. O senhor está para comprar o feijão e a alface, pode muito bem levar para casa uma palavra por apenas cinqüenta centavos de real!

- Eu não vou usar essa palavra. Vou pagar para depois esquecer-la?

- Se o senhor não comer a alface ela acaba apodrecendo na geladeira e terá de jogá-la fora e o feijão caruncha.

- O que pretende com isso? Vai ficar rico vendendo palavras?

- O senhor conhece Nélida Piñon?

- Não.

- É uma escritora. Esta manhã, ela disse na televisão que o País sofre com a falta de palavras, pois os livros são muito pouco lidos por aqui.

- E por que o senhor não vende livros?

- Justamente por isso. As pessoas não compram as palavras no atacado, portanto eu as vendo no varejo.

- E o que as pessoas vão fazer com as palavras? Palavras são palavras, não enchem barriga.

- A escritora também disse que cada palavra corresponde a um pensamento. Se temos poucas palavras, pensamos pouco. Se eu vender uma palavra por dia, trabalhando duzentos dias por ano, serão duzentos novos pensamentos cem por cento brasileiros. Isso sem contar os que furtam o meu produto. São como trombadinhas que saem correndo com os relógios do meu colega aqui do lado. Olhe aquela senhora com o carrinho de feira dobrando a esquina. Com aquela carinha de dona-de-casa ela nunca me enganou. Passou por aqui sorrateira. Olhou minha placa e deu um sorrisinho maroto se mordendo de curiosidade. Mas nem parou para perguntar. Eu tenho certeza de que ela tem um dicionário em casa. Assim que chegar lá, vai abri-lo e me roubar a carga. Suponho que para cada pessoa que se dispõe a comprar uma palavra, pelo menos cinco a roubarão. Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.

- O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...

- Jactância.

- Pegar um livro velho...

- Alfarrábio.

- O senhor me interrompe!

- Profusão.

- Está me enrolando, não é?

- Tergiversando.

- Quanta lenga-lenga...

- Ambages.

- Ambages?

- Pode ser também evasivas.

- Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!

- Pusilânime.

- O senhor é engraçadinho, não?

- Finalmente chegamos: histriônico!

- Adeus.

- Ei! Vai embora sem pagar?
- Tome seus cinqüenta centavos.
- São três reais e cinqüenta.
- Como é?
- Pelas minhas contas, são oito palavras novas que eu acabei de entregar para o senhor. Só histriônico estava na promoção, mas como o senhor se mostrou interessado, faço todas pelo mesmo preço.
- Mas oito palavras seriam quatro reais, certo?
- É que quem leva ambages ganha uma evasiva, entende?
- Tem troco para cinco?

REYNOL, Fábio. **O vendedor de palavras**. São Paulo: Baraúna, 2008. p. 8-10

QUESTÕES PARA ANÁLISE DO TEXTO

1. O que você entendeu da seguinte afirmação presente no texto: “O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos”. Explique a partir de elementos da crônica.
2. No contexto dessa crônica, o que significa “vender palavras”?
3. Um dos interlocutores do texto afirma que não comprará a palavra histriônico, pois não a usará, logo, em pouco tempo a esquecerá pela falta de uso. Dessa forma, você concorda que se não utilizarmos uma palavra no cotidiano acabamos por esquecê-la, pois ela não faz parte do nosso vocabulário? Justifique com elementos do texto.
4. Qual o objetivo do vendedor de palavras? Qual foi o argumento de autoridade que ele utilizou para convencer o homem a comprar as palavras que estavam à venda?
5. Procure no dicionário o significado das seguintes palavras presentes no texto: jactância, alfarrábio, profaço, tergiversando, ambages, pusilânime e histriônico. Depois copie no caderno e relacione com o contexto da crônica. Por fim, qual a relação existente entre essas palavras e o vendedor?

6. O que torna essa crônica humorística?

Professor, essa atividade tem por finalidade trabalhar com a conscientização dos discentes em relação a importância de diversificar o vocabulário para que ele seja um leitor e produtor de texto proficiente.

6.2.10. Atividade X: A criação de verbete poético na construção dos significados de palavra

POEMA-VERBETE 1

saudade(s.f.)

aquilo que eu deixei em são paulo.
aquilo que meu coração jura ter largado por lá e sente um aperto só de pensar. um sorriso que eu não dou faz semanas. um abraço que eu não dou faz anos. é aquela vontade danada de entregar um beijo atrasado. um show na chuva.

a galeria de fotos do meu celular.

(JOÃO DOEDERLEIN)

Link da imagem: http://www.pictame.com/media/1440106098131828988_8208864

POEMA-VERBETE 2

nordestino(*adj.*)

é quem tem a alma forte. é quem assusta a própria seca. é quem respira cultura. é a planta que conhece a própria (*e boa*) raiz. filhos e filhas do sol. é o povo da culinária bonita e do sotaque gostoso. é quem chama por mãeinha. sinônimo de dedicação.

é quem sente orgulho de onde nasceu (*e se precisou sair, sente saudade de onde cresceu*).

(JOÃO DOEDERLEIN)
@akapoeta

Link da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/808888783042582839/?autologin=true>

POEMA-VERBETE 3

viver**(v.i.)*

é estar com quem a gente gosta. é trocar mensagens. é viajar por entre cidades e abraços. é um festival de música. é a sensação de fazer valer cada segundo. é quando a gente aprende a existir do jeito certo. é criar passados, aproveitar presentes e inspirar futuros. é não sentir em vão.

**produto com prazo de validade (aproveite).*

(JOÃO DOEDERLEIN)

Link da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/808607308067049682/>

Proposta de atividade:

Professor, essa atividade tem por objetivo trabalhar a estrutura do verbete por meio do gênero poesia, visto que, os gêneros híbridos é uma forma lúdica de aprender o funcionamento da língua no uso social.

- Dessa forma, a primeira coisa a ser feita é entregar a cada aluno os três modelos de poemas-verbete, sendo que cada um pertence a uma classe gramatical diferente;
- Logo depois, o docente solicita aos discentes que elaborem definições poéticas para cada uma das palavras explicando como é a estrutura de um verbete e a sua função social;
- Por último, os alunos devem apresentar oralmente a sua definição poética para cada palavra e mostrar como ficou estruturado o seu verbete.

Por fim, constata-se que as atividades elaboradas para o material pedagógico proposto nesta dissertação objetiva tornar processual a aprendizagem da língua portuguesa por intermédio do dicionário monolíngue. Como também, ajuda o docente no que concerne a aplicabilidade do uso da obra lexicográfica como recurso auxiliar no ensino da leitura, produção textual e reescrita

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, essa pesquisa apresentou a importância de se trabalhar com o dicionário de uso escolar como material pedagógico fundamental no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Dessa forma, essa obra lexicográfica é essencial no processo de letramento formal dos alunos na esfera do ensino institucionalizado e deve ser explorada pelo docente na sua *práxis* diária.

Outro aspecto elencado nesse trabalho foi o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa como um recurso didático colaborativo nas aulas de leitura e produção textual. Sendo assim, nesta pesquisa propomos que o dicionário é um macro gênero textual composto por outros micros gêneros textuais, dentre eles está o verbete, que foi o mais abordado no decorrer das atividades sugeridas.

Então, ao verificarmos que há poucas propostas didáticas de materiais pedagógicos para os educadores explorarem o dicionário nas suas aulas, elaboramos um caderno de atividades com sugestões de como utilizar esse recurso nas aulas de língua portuguesa. Para a construção do material, escolhemos gêneros diversos e que são contemplados nos livros didáticos trabalhados nas escolas, dentre eles estão: o conto, a crônica, o poema, a tirinha, a charge e o cordel.

À título de conclusão, o objetivo principal desse trabalho é mostra caminhos pedagógicos para os professores de língua portuguesa que atuam na educação básica, sobretudo os que ensinam no fundamental II, os subsidiando com um material pedagógico prático e ao mesmo tempo lúdico para aplicar o dicionário nas aulas de leitura e produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

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

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6.ed. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2010.

BIDERMAN, M.T.C. O dicionário como norma na sociedade. **Anais do encontro da ANPOLL**. 1: 161-180, 1998.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 131-144.

_____. **Teoria linguística**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

BRANDÃO, H. H. N. **Gêneros do discurso**: unidade e diversidade. Polifonia. Cuiabá Publicado em Polifonia, n.8, p. 1-10, 2004. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT: Editora UFMT Disponível em: Acesso em: 20.12.2017

CAMPOS-TOSCANO, ALF. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: uma análise das propagandas da Coca-Cola [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A./ **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000. **Cap. Primeiro**

CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A.C.; PEREIRA, M.T.G. (orgs.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 223-237

COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto: na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 2006.

CUNHA, A.G. da. **Dicionário etimológica Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAMIM, C. P.; PERUZZO M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA C.; HUMBLÉ P. (Org.). **Cadernos de tradução**. Tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, v. 18, p. 93-113, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Angela P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, E.; PONTES, A. L. **O componente medioestrutural do minidicionário escolar Caldas Aulete**. Revista Entrepalavras, Fortaleza, ano 1, v.1, n. 1 p. 48 – 57, ago/dez 2011.

DUBOIS, J e C. **Introducion à la lexicographie: le dictionaire**. Paris: Larrouse, 1971.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora, 1991.
GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. **O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira**. Intercâmbio (CD-ROM), v. XIII, 2004

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” letramento?** - Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

_____. **Políticas públicas e dicionários para escola**: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 18, p. 235-252, 2007.

_____. **Dicionários para o ensino de língua materna**. Revista Língua e Literatura, vol. 6 e 7. 2004, p. 101-112.

LARA, Luis Fernando. **Curso de lexicologia**. México, D.F. El Colegio de Mexico, 2006.

LEOPOLDO, L. P. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias**. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.)- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (ORG.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MORTATTI, M. D. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: O que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. IN: AYALA CASTRO, M. ORG. **Diccionarios y enseñanza**. Alcalá, Universidad de Alcalá, 2001. p. 205-226

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://migre.me/eqVxf>

REY-DEBOVE, Josette. **La définition lexicographique: recherches sur l'équation sémique**: Cahiers de Lexicologie. Paris, Didier-Larousse, 8(1): 71-94, 1966.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros discursivos: o que são? In: **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In.: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; e CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.; MENDONÇA, M.; e CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In.: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; e CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, J.Q.G. **Gênero discursivo e tipo textual**. Scripta, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2014.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, 143-160 p., dez, 2002.

SOUZA, G. T. **Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Revista The Specialist, vol.24, no. Especial, 2003, p. 185-202

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso.** São Paulo, Martins Fontes, 1980.

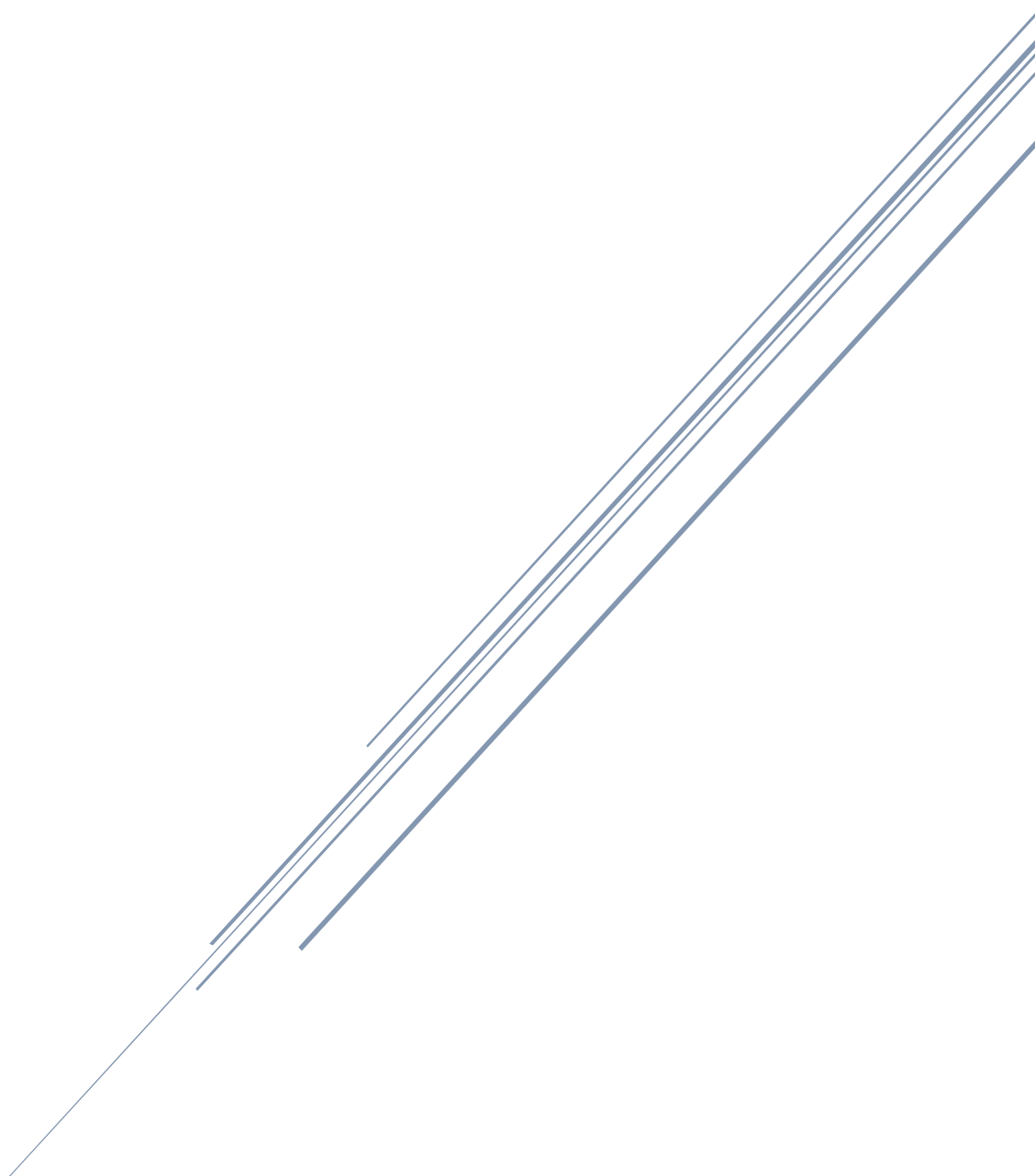
VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário e gramática.** Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

_____. **Léxico e gramática.** Coimbra: Almedina, 1995.

APÊNDICE

Leitura, Produção Textual e Reescrita através do uso do dicionário na sala de aula: teoria e prática pedagógica

Caderno de atividades



Organização e elaboração

Nádia Maria dos Santos Pinho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
TESTE DE SONDAÇÃO: O USO DO DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA ...	4
ATIVIDADE 1: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA CRÔNICA “PALAVRAS SÃO PALAVRAS...” DE CELSO FERREIRA COSTA.....	6
ATIVIDADE 2: LEITURA DE TEXTO VISUAL E A ORDEM ALFABÉTICA NO DICIONÁRIO A PARTIR DE TIRINHAS	9
ATIVIDADE 3: LEITURA DO POEMA DICIONÁRIO DE JOSÉ PAULO PAES E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE VERBETES.....	11
ATIVIDADE 4: LEITURA DA CRÔNICA AUTÓCTONE DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO E OS SIGNIFICADOS DE VERBETES.....	13
ATIVIDADE 5: DEFINIÇÃO DE VERBETES A PARTIR DO JOGO “ESSA PALAVRA SIGNIFICA...”	17
ATIVIDADE 6: O USO DO DICIONÁRIO PARA TRABALHAR HOMÔNIMOS A PARTIR DO JOGO DOMINÓ DE PALAVRAS.....	19
ATIVIDADE 7: JOGO PARA TRABALHAR PALAVRAS PARÔNIMAS E COM EXEMPLO DE USO	21
ATIVIDADE 8: DICIONÁRIO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	22

ATIVIDADE 9: AMPLIAÇÃO LEXICAL ATRAVÉS DO GÊNERO CRÔNICA “O VENDEDOR DE PALAVRAS” DE FÁBIO REYNOL.....	25
ATIVIDADE 10: A CRIAÇÃO DE VERBETE POÉTICO NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE PALAVRAS.....	30
ATIVIDADE 11: AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO E A ANÁLISE DO PODER DISCURSIVO DO DICIONÁRIO A PARTIR DO CONTO “O DICIONÁRIO” DE MACHADO DE ASSIS.....	32
ATIVIDADE 12: REGIONALISMO E O CORDEL-DICIONÁRIO EM “O LINGUAJAR CEARENSE” DE JOSENIR LACERDA – LITERATURA DE CORDEL DE CARÁTER LEXICOGRÁFICO	37
ATIVIDADE 13: JOGO PEDAGÓGICO “ADIVINHA QUE PALAVRA SOU...”	43
ATIVIDADE 14: JOGO PEDAGÓGICO “LUZ, CÂMERA E DEFINIÇÃO DE DICIONÁRIO”	44
ATIVIDADE 15: JOGO PEDAGÓGICO “MINHA FÁBRICA DE PALAVRAS”	45
ATIVIDADE 16: A POLISSEMIA DAS PALAVRAS NO GÊNERO PROPAGANDA PUBLICITÁRIA	46
ATIVIDADE 17: O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO, UMA ANÁLISE DO CONTO “PLEBISCITO” DE ARTUR AZEVEDO	48
ATIVIDADE 18: SEMÂNTICA E O SENTIDO DENOTATIVO E CONOTATIVO DAS PALAVRAS, UMA ANÁLISE DO CONTO “O DICIONÁRIO” DE HELOÍSA PIRES LIMA	53

ATIVIDADE 19: A COMPREENSÃO DO TEXTO E O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS, UMA ANÁLISE DO CONTO “AS PALAVRAS QUE NINGUÉM DIZ” DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA	60

APRESENTAÇÃO

Caro professor da educação básica, este caderno pedagógico apresenta uma coletânea de atividades para serem trabalhadas em conjunto com o dicionário de língua portuguesa nas aulas de leitura, produção textual e reescrita de textos.

O foco deste material são os discentes do ensino fundamental II, principalmente, os alunos do 9º ano. Porém, com as devidas adaptações, o docente pode utilizar esses exercícios no ensino médio também, visto que, a ideia deste material didático é possibilitar um maior contato dos estudantes com obras de caráter lexicográfico nas tarefas diárias feitas na escola.

Posto que, a partir do momento que o estudante tem contato frequente com o dicionário na sala de aula, por intermédio da mediação pedagógica feita pelo professor, lhes é oportunizado a proficiência na busca pela ampliação do acervo lexical. Sendo assim, é papel do docente instrumentalizar os alunos no uso efetivo do dicionário para que discentes se tornem letrados lexicograficamente.

Cada exercício proposto nesse caderno trabalha com as competências e habilidades de língua portuguesa que os alunos precisam dominar até o término da educação básica, e, para isso, foram selecionados gêneros textuais pertencentes a domínios discursivos diversos e organizados de forma lúdica e interativa, como também, jogos pedagógicos.

Teste de sondagem: o uso do dicionário de língua portuguesa

Dados do aluno (a)

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ Escola: _____

- Você tem o hábito de pesquisar no dicionário palavras que não sabe o significado? Justifique dizendo o porquê.

- Você tem algum dicionário de língua portuguesa em casa?

SIM () NÃO ()

- Caso tenha respondido sim para a questão anterior, você sabe dizer o nome do autor do dicionário? Qual é?

- Quem indicou para você esse dicionário?

- Para que serve um dicionário de língua portuguesa?

- Qual a importância de se pesquisar no dicionário as palavras desconhecidas?

- Para que você utiliza, na maioria das vezes, o dicionário de língua portuguesa?
 - A) Pesquisar o significado das palavras que não conheço
 - B) Saber a escrita ortográfica correta
 - C) Identificar a classe gramatical das palavras
 - D) Buscar um modelo de uso de uma palavra no contexto de comunicação
 - E) Procurar o sinônimo ou Antônimo de uma palavra
 - F) Aumentar o meu vocabulário

Observação: Marque o número de alternativas que se encaixam a sua realidade ao usar um dicionário de língua portuguesa.

- Você usa o dicionário com que regularidade?
 - A) Sempre levo o dicionário para a escola
 - B) Só trago o dicionário para a escola quando o professor solicita
 - C) Raramente utilizo o dicionário
 - D) Não uso o dicionário

- Quem te ensinou a utilizar o dicionário?
 - A) Os meus pais me ensinaram em casa
 - B) O professor (a) de língua portuguesa
 - C) O professor (a) de outra disciplina
 - D) O bibliotecário (a) da minha escola
 - E) Lendo o guia de uso do dicionário
 - F) Pesquisando na internet
 - G) Eu aprendi sozinho (a) com a prática

ATIVIDADE 1: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA CRÔNICA “PALAVRAS SÃO PALAVRAS...” DE CELSO FERREIRA COSTA

PALAVRAS SÃO PALAVRAS...

Algumas palavras, mesmo que as ouçamos pela primeira vez, não carecem da explicação de seu significado. São auto-explicativas. Concupiscência, por exemplo, não pode ser boa coisa. Se alguém numa reunião familiar, de repente disser concupiscência, sem dúvida causará um mal-estar danado. A maioria não saberá o significado exato, mas não importa, concupiscência não é coisa que se diga perto de crianças e pronto! E depois, quando os mais curiosos forem sorratamente ao dicionário verificar o que a palavra quer dizer, aí é que ficarão realmente contrariados com o detrator da honra da família, aquele concupiscente!

E elucubração? Aí já é caso de sair no tapa direto. Não precisa nem ficar matutando, caprichando no raciocínio, se esmerando em saber o significado. Elucubração, não! Imaginem só. O pai chega em casa e vai bater na porta do filho adolescente, que demora em abrir:

– Oi, pai.

– Oi, filho. Estava aí em elucubrações, hein?

– Que é isso pai, estava estudando.

– Fique tranqüilo, filho. Na sua idade eu também elucubrava muito.

– Mas, pai, eu só estava estudando!

– Eu sei, filho. Estudando, elucubrando... Época de vestibular é tensa mesmo. Porque você não sai um pouco com sua namorada? É melhor que ficar elucubrando sozinho.

– Eu não tenho namorada, pai.

– Então elucubra. Mas matemática, não. É melhor decorar as fórmulas, filho. É por isso que muito vestibulando despiroca com os conselhos dos pais. E vou evitar

confusão, não falando sobre despirocar, que é para manter um certo nível na conversa.

Outras palavras não são ofensivas, mas também podem causar problemas. Exemplo: abjeta. Abjeta não é feminino de objeto, como queria aquela senhora que foi comprar um presente de casamento:

– Eu estou à procura de uma abjeta pra minha sobrinha.
– Abjeta, senhora? Não seria objeto?
– Não. Objeto ela já tem. Eu quero fazer um parzinho. Vai ficar lindo no gazebo dela!

E sobre gazebo também eu me omito. Ainda mais com o cacófato. Tenham paciência! Vamos em frente.

E para terminar vou ser benevolente. Já viram palavra mais doce que essa: benevolente.

É falar e transmitir aquela sensação gostosa de que as coisas vão dar certo, que todo mundo vai se unir, dar as mãos e sair fazendo caridade por aí, numa bondade opalescente danada.

Opalescente? Olha, eu escrevi esta palavra assim de repente e depois fui ao Houaiss ver se ela cabia aqui. Não cabe, não. Quer dizer outra coisa. Mas agora embirrei. Ninguém me tira ela daqui. Achei que dá um certo brilho ao texto e, como a língua é dinâmica como a política, quem sabe um dia ela mude de opinião sobre si própria, reveja seus conceitos, se adeqüe aos novos tempos e venha finalmente se encaixar ao que eu quis dizer sem nenhum melindre.

Melindre? Ah, não, chega, melindre é frescura! Paro por aqui.

Costa, Celso Ferreira. **O Popular**. Goiânia, 11/07/2003.

Questões para análise do texto:

1. Localize no texto as palavras que você desconhece e depois pesquise no dicionário o significado de cada uma.

2. Explique o que significa a seguinte afirmação do texto: “Algumas palavras, mesmo que ouçamos pela primeira vez, não carecem da explicação do seu significado. São auto-explicativas.”

3. Das palavras desconhecidas que você pesquisou no dicionário, selecione a que mais lhe causou estranheza e procure dois sinônimos para ela.

4. Para o cronista, as palavras nos provocam sensações diversas e, às vezes, divergentes entre as pessoas. Um exemplo citado pelo autor do texto de palavra que causa desconforto é *concupiscência*. E, para você, quais são essas palavras?

5. Qual é a palavra utilizada no texto que pelo contexto de leitura se infere um sentido ambíguo e com conotação sexual? Depois procure o significado denotativo dessa palavra e diga quais são os sinônimos para ela.

6. O cronista, no final da crônica, afirma que as palavras transmitem sensações, sendo elas boas ou más. Dessa forma, cite duas palavras que lhes proporcionem sensações boas e duas que causem sensações ruins.

ATIVIDADE 2: LEITURA DE TEXTO VISUAL E A ORDEM ALFABÉTICA NO DICIONÁRIO A PARTIR DE TIRINHAS

TIRINHA 1

XAXADO / Antonio Cedraz



Link de referência da tirinha: http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/2012_09_16_archive.html

Questões para análise do texto:

1. Explique porque o Zé passou à noite inteira procurando uma palavra no dicionário e não a encontrou?

2. Os dicionários de uso escolar apresentam os verbetes na ordem alfabética de A à Z. Assim, explique o motivo pelo qual o Zé leu todo o dicionário como se fosse um livro de romance.

3. Localize no texto as palavras que o Zé falou e que não estão escritas conforme a norma padrão. Feito isso, procure no dicionário a escrita padrão dessas palavras e copie no caderno ao lado da fala do Zé.

4. Você acha que o Zé leu o guia de uso do dicionário? Explique a partir de elementos do texto.

TIRINHA 2



Link de referência da tirinha: <http://bibliocomics.blogspot.com.br/search/label/Quino>

Questões para análise do texto:

1. Por que Mafalda estranha a atitude do pai de fazer uma consulta no dicionário?

2. Pela afirmação de Mafalda no último quadrinho, “Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!”, entende-se que ela não sabe para que serve um dicionário. E para você, qual é a função de um dicionário de língua portuguesa?

3. Você acha que o pai de Mafalda sabe como fazer a pesquisa de um verbete pela ordem alfabética? Justifique com elementos do texto.

ATIVIDADE 3: LEITURA DO POEMA DICIONÁRIO DE JOSÉ PAULO PAES E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE VERBETES

DICIONÁRIO

- A – Aulas: período de interrupção das férias.
B – Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
C – Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.
D – Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
E – Excelente: lente muito boa.
F – Forro: o lado de fora do lado de dentro.
G – Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus-nos-acuda.
H – Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.
I – Isca: cavalo de Tróia para peixe.
J – Janela: porta de ladrão.
L – Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.
M – Minhoca: cobra no jardim-de-infância.
N – Nuvem: algodão que chove.

- O – Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.
P – Pulo: esporte inventado pelos buracos.
Q – Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.
R – Rei: cara que ganhou coroa.
S – Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.
T – Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.
U – Urgente: gente com pressa
V – Vagalume: besouro guarda-noturno.
X – Xará: um outro que sou eu.
Z – Zebra: bicho que toma sol atrás das grades

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. SP: Editora Ática, 1996.

Atividade prática a partir do texto:

A partir da leitura do poema de José Paulo Paes, elabore definições para as mesmas palavras-entrada presentes no poema.

Aulas:

Berro:

Caveira:

Dedo:

Excelente:

Forro:

Girafa:

Hoje:

Isca:

Janela:

Luz:

Minhoca:

Nuvem:

Ovo:

Pulo:

Queixo:

Rei:

Sopado:

Tombo:

Urgente:

Vagalume:

Xará:

Zebra:

Orientação: Professor, explique aos alunos que a definição para cada verbete deve ser feita com caráter cômico.

ATIVIDADE 4: LEITURA DA CRÔNICA AUTÓCTONE DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO E OS SIGNIFICADOS DE VERBETES

AUTÓCTONE

A menina atirou o lápis sobre o caderno e ficou olhando para a rua. Era um belo dia de outono e ela precisava escrever uma composição com a palavra "autóctone".

Era um dia perfeito de outono e ela precisava ficar ali e escrever uma composição com a palavra autóctone. E para o dia seguinte.

Autóctone.

Aquilo não era uma palavra, era um empacamento, um solavanco verbal. Uma frase com "autóctone" devia ter avisos desde o começo, como os que colocam nas estradas antes de curvas perigosas ou defeitos na pista: "Cuidado, autóctone adiante". Quem chegasse a "autóctone" sem estar preparado arriscava-se a capotar-se e cair fora do texto. "Autóctone" era uma ameaça para leitor desavisado. "Autóctone" devia ser proibido. Ainda mais num dia de outono. O que queria dizer "autóctone"?

Autóctone, autóctone...

Aurélio!

Autóctone. (Do gr. "autóchton" pelo lat. "autochtone". Adj. 2 g.) 1. Que é oriundo da terra onde se encontra...

Meu Deus... pensou a menina. Eu sou uma autóctone! Vivi todo este tempo sem saber que era uma autóctone.

- Minha filha - diria sua mãe. - Que cara é essa?

Cara de autóctone. Não ia poder disfarçar. Confessaria para a sua melhor amiga, a Maura.

- Descobri uma coisa horrível a meu respeito.

- O quê? Conta!

-- Eu sou um autóctone.

- Não!

-- Sou.

- E isso pega?

- Não faz diferença. Você também é uma autóctone.

- EU?

Mas depois de descobrir o que era "autóctone" Maura daria um pulo de alegria, a nojenta.

Eu não sou. Eu não nasci aqui!

A menina faria a amiga jurar que não contaria para ninguém que ela era uma autóctone.

Autóctone.

Como é que alguém podia usar aquela palavra numa frase? Uma pessoa nunca mais era a mesma depois de dizer "autóctone". A vida terminava de um lado e

começava do outro lado da palavra "autóctone". A menina suspirou. O dia ficava cada vez mais lindo e a folha de caderno à sua frente ficava cada vez mais vazia. Autóctone. Um cachorro oriundo da terra em que se encontrava, seria um au-autóctone?

Que bobagem. Precisava pensar. Precisava encher a folha do caderno. Teve uma ideia. Escreveu: "A pessoa pode ser autóctone ou não autóctone, dependendo do lugar onde estiver".

Leu o que tinha escrito e depois acrescentou: "Tem gente que emigra só para não ser autóctone".

Depois apagou tudo. A professora, obviamente, queria uma composição a favor de "autóctone", não contra.

Começou outra vez:

"Nós, os autóctones..."

VERISSIMO, Luis Fernando. O autóctone. In: **Revista Nova Escola**, nº 40. São Paulo, Fundação Victor Civita, junho de 1990.

Questões para análise do texto:

1. A menina do texto sente dificuldade de elaborar uma produção textual solicitada pela professora porque não sabe o significado da palavra "autóctone". Você já sabia o que significava a palavra em questão?

2. Por que a menina diz a seguinte frase: "Aquilo não era uma palavra, era um empacamento, um solavanco verbal". Explique a partir do contexto no qual essa afirmação está inserida.

3. Você já pesquisou no dicionário as palavras que desconhecia ao ler um texto? Justifique a sua resposta.

4. Por que a menina do texto faz a declaração que se segue: “Uma frase com ‘autóctone’ devia ter avisos desde o começo, como os que colocam nas estradas antes de curvas perigosas ou defeitos na pista”. Explique a partir de elementos do texto.

5. Na sua opinião, por que a personagem do texto demora tanto para pesquisar no dicionário a palavra que ela desconhece o significado?

6. Procure no dicionário a definição de autóctone e escreva no caderno. Depois compare com a definição exposta no texto, qual você acha mais direta e simples para o seu entendimento?

7. Por que a menina repete 29 vezes a palavra autóctone? Justifique com partes do texto.

ATIVIDADE 5: DEFINIÇÃO DE VERBETES A PARTIR DO JOGO “ESSA PALAVRA SIGNIFICA...”

Professor, o seguinte jogo objetiva trabalhar o significado de palavras partindo conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, o foco desse jogo é analisar o repertório lexical dos discentes e auxiliá-los na ampliação do vocabulário por meio dos sinônimos da cada verbete.

Orientações do jogo:

- Cada aluno recebe do professor cinco cartelas em branco para preencher com as informações que serão fornecidas por ele oralmente;

Jogador:
Palavra:
Definição:
Acertou o significado: SIM () NÃO ()

- Após a entrega das cinco cartelas-verbete, o professor ditar a primeira palavra e os alunos devem colocar uma definição para ela;
- Caso os alunos tenham dificuldade em definir a palavra ou não a conheça, o docente poderá citar um exemplo no qual essa palavra apareça facilitando, assim, a construção do significado da palavra;
- Depois de apresentadas as cinco palavras-verbete e os alunos já terem elaborado as definições para cada uma, o professor solicita que os discentes leiam a definição das palavras e comentem se a conheciam ou não;
- Por fim, o docente lerá em voz alta a definição de cada palavra, sinônimos, antônimos e um exemplo de uso.

Modelo:

A palavra é Chistoso

Jogador: Nádía (nome do aluno)
Palavra: Chistoso (palavra apresentada pelo professor)
Definição: É uma pessoa engraçada e que gosta de fazer as pessoas rirem. (Definição elaborada pelo aluno)
Acertou o significado: SIM (X) NÃO () (se o aluno foi coerente ou não ao definir a palavra)

Exemplo de palavras que podem ser utilizadas pelo professor no jogo

- Abduzir (Exemplo: Meu amigo vive falando que já foi abduzido por alienígenas)
- Belicoso (Exemplo: aproximam-se as belicosas naus)
- Procrastinar (Exemplo: Hoje resolvi procrastinar o dia inteiro)
- Pedante (Exemplo: João é um homem muito pedante)
- Janota (Exemplo: Pelas roupas que Maria veste se percebe que ela é janota)

ATIVIDADE 6: O USO DO DICIONÁRIO PARA TRABALHAR HOMÔNIMOS A PARTIR DO JOGO DOMINÓ DE PALAVRAS

PALAVRAS HOMÔNIMAS EM JOGO

Superfície	Az	<table border="1"> <tr> <td>Aço</td> <td>1</td> <td></td> <td>9</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Área</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>10</td> </tr> <tr> <td></td> <td>2</td> <td></td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>11</td> </tr> <tr> <td></td> <td>3</td> <td></td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>12</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>4</td> <td></td> <td>5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>13</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>14</td> </tr> </table>	Aço	1		9		Área				10		2		8											11		3		6						12							4		5						13										14
Aço	1			9																																																										
Área					10																																																									
	2			8																																																										
					11																																																									
	3			6																																																										
					12																																																									
	4			5																																																										
					13																																																									
					14																																																									
Senso	Serrar																																																													
Fechar	Ás																																																													
Conserto	Censo																																																													
Pequeno quarto	Concerto																																																													
Arreio	Raciocínio																																																													
Sessão musical	Coser																																																													
Cortar	Conserto																																																													
Ária	Tornar rápido																																																													
Esquadrão	Sela																																																													
Carta de jogar	Cela																																																													
Reparo	Reparo																																																													
Dados Estatísticos	Cerrar																																																													
Costurar	liga de ferro																																																													

Regras do jogo:

- O professor forma duplas e entrega a cada uma as quatorze peças de dominó;
- Depois solicita aos alunos que coloquem as peças conforme a sequência das palavras homônimas e os seus respectivos significados;
- Quando um discente não souber o significado da palavra ele deve passar a vez para o colega de jogo;
- Ganha o jogo quem conseguir terminar primeiro de colocar as peças na sequência e explicar o que entendeu por palavras homônimas a partir da brincadeira.

Logo após o comentário do discente que ganhou, o docente pede aos alunos que pesquisem as palavras homônimas que aparecem no jogo e copiem no caderno o significado delas, como também, os sinônimos correspondentes.

Objetivo do jogo:

Professor, esse jogo objetiva trabalhar o conceito de palavras homônimas de forma lúdica e competitiva para envolver o aluno no conteúdo e apresentá-lo de maneira descontraída. Essa atividade é indicada para iniciar o estudo da semântica na sala de aula do ensino fundamental II.

ATIVIDADE 7: JOGO PARA TRABALHAR PALAVRAS PARÔNIMAS E COM EXEMPLO DE USO

BINGO DOS PARÔNIMOS

Cartela 1

Absorver	Emigrar	Dilatar
Comprimento	Ratificar	Auferir
Descriminar	Cavalheiro	Infringir

Cartela 2

Infringir	Iminente	Estofar
Cumprimento	Retificar	Aferir
Absolver	Agourar	Fluvial

Cartela 3

Delatar	Alto	Assuar
Augurar	Aprender	Discriminar
Discrição	Cavaleiro	Imigrar

Regras do jogo:

- O professor entrega a cada aluno uma cartela de bingo e depois vai retirando de uma caixa palavras parônimas que estão presentes no jogo;

- Oralmente, o professor orienta os discentes a irem marcando as palavras que forem saindo da caixa;
- O jogo termina quando o primeiro aluno completar todas as nove palavras da cartela.

Após o jogo: O docente solicita aos alunos que pesquisem no dicionário as palavras parônimas que foram marcadas na cartela com que estavam jogando, logo depois, copiem no caderno a palavra e o significado e lê em voz alta para a turma.

ATIVIDADE 8: DICIONÁRIO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

CHARGE



Link da imagem: <http://www.kiaunoticias.com/cultura/o-dialeto-a-cultura-e-a-forma-unica-de-ser-do-vale-do-jequitinhonha>

Questões para análise do texto:

1. Qual é a função social do gênero charge? Explique a partir de elementos do texto.

2. Quais são os elementos não verbais presentes nessa charge que auxiliam na compreensão da mensagem desse texto?

3. Por que o médico está olhando para o dicionário no momento da consulta?

4. Será que o dicionário de língua portuguesa ajudará na comunicação entre o médico e o paciente? Justifique com elementos do texto.

5. Que tipo de linguagem é utilizada pelo paciente, formal ou informal?

6. É possível encontrar essa variante linguística no dicionário de língua portuguesa?

7. Você consegue entender o que o paciente está dizendo?

8. O que causa o efeito de humor nessa charge?

TIRINHA

SÓ DANDO GIZADA



(DJOTA. Só dando gizada. Correio Popular. Campinas, 12/08/2003. In: ABAURRE, M. L. M. et alii. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008, p.205.)

Link da imagem: <http://www.mundoeducacao.com/upload/conteudo/so-dando-gizada-djota.jpg>

Questões para análise do texto:

1. A tirinha é um gênero textual muito presente nos livros didáticos e nos jornais. Assim, explique qual é a função desse gênero textual.

2. Um dicionário português-mineirês é de variação linguística. Assim sendo, você já teve contato com um dicionário regionalista da sua região?

3. A forma de falar dos mineiros é muito comentada pelo Brasil como sendo uma variante diferente do português padrão. Usando como exemplo o terceiro quadrinho, você concorda com essa ideia. Explique com elementos do texto.

ATIVIDADE 9: AMPLIAÇÃO LEXICAL ATRAVÉS DO GÊNERO CRÔNICA “O VENDEDOR DE PALAVRAS” DE FÁBIO REYNOL**O VENDEDOR DE PALAVRAS**

Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma grave falta de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer

doença grande, "indigência lexical". Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma idéia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado cavar espaço entre os camelôs.

Entre uma banca de relógios e outra de lingerie instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histriônico — apenas R\$ 0,50!".

Demorou quase quatro horas para que o primeiro de mais de cinqüenta curiosos parasse e perguntasse.

- O que o senhor está vendendo?

- Palavras, meu senhor. A promoção do dia é histriônico a cinqüenta centavos como diz a placa.

- O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.

- O senhor sabe o significado de histriônico?

- Não.

- Então o senhor não a tem. Não vendo algo que as pessoas já têm ou coisas de que elas não precisem.

- Mas eu posso pegar essa palavra de graça no dicionário.

- O senhor tem dicionário em casa?

- Não. Mas eu poderia muito bem ir à biblioteca pública e consultar um.

- O senhor estava indo à biblioteca?

- Não. Na verdade, eu estou a caminho do supermercado.

- Então veio ao lugar certo. O senhor está para comprar o feijão e a alface, pode muito bem levar para casa uma palavra por apenas cinqüenta centavos de real!

- Eu não vou usar essa palavra. Vou pagar para depois esquecê-la?

- Se o senhor não comer a alface ela acaba apodrecendo na geladeira e terá de jogá-la fora e o feijão caruncha.

- O que pretende com isso? Vai ficar rico vendendo palavras?

- O senhor conhece Nélide Piñon?

- Não.

- É uma escritora. Esta manhã, ela disse na televisão que o País sofre com a falta de palavras, pois os livros são muito pouco lidos por aqui.

- E por que o senhor não vende livros?

- Justamente por isso. As pessoas não compram as palavras no atacado, portanto eu as vendo no varejo.

- E o que as pessoas vão fazer com as palavras? Palavras são palavras, não enchem barriga.

- A escritora também disse que cada palavra corresponde a um pensamento. Se temos poucas palavras, pensamos pouco. Se eu vender uma palavra por dia, trabalhando duzentos dias por ano, serão duzentos novos pensamentos cem por cento brasileiros. Isso sem contar os que furtam o meu produto. São como trombadinhas que saem correndo com os relógios do meu colega aqui do lado. Olhe aquela senhora com o carrinho de feira dobrando a esquina. Com aquela carinha de dona-de-casa ela nunca me enganou. Passou por aqui sorrateira. Olhou minha placa e deu um sorrisinho maroto se mordendo de curiosidade. Mas nem parou para perguntar. Eu tenho certeza de que ela tem um dicionário em casa. Assim que chegar lá, vai abri-lo e me roubar a carga. Suponho que para cada pessoa que se dispõe a comprar uma palavra, pelo menos cinco a roubarão. Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.

- O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...

- Jactância.

- Pegar um livro velho...

- Alfarrábio.

- O senhor me interrompe!

- Profugo.

- Está me enrolando, não é?

- Tergiversando.
- Quanta lenga-lenga...
- Ambages.
- Ambages?
- Pode ser também evasivas.
- Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!
- Pusilânime.
- O senhor é engraçadinho, não?
- Finalmente chegamos: histriônico!
- Adeus.
- Ei! Vai embora sem pagar?
- Tome seus cinqüenta centavos.
- São três reais e cinqüenta.
- Como é?
- Pelas minhas contas, são oito palavras novas que eu acabei de entregar para o senhor. Só histriônico estava na promoção, mas como o senhor se mostrou interessado, faço todas pelo mesmo preço.
- Mas oito palavras seriam quatro reais, certo?
- É que quem leva ambages ganha uma evasiva, entende?
- Tem troco para cinco?

Questões para análise do texto:

1. O que você entendeu da seguinte afirmação presente no texto: “O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos”. Explique a partir de elementos da crônica.

2. No contexto dessa crônica, o que significa “vender palavras”?

3. Um dos interlocutores do texto afirma que não comprará a palavra histriônico, pois não a usará, logo, em pouco tempo a esqueceria pela falta de uso. Dessa forma, você concorda que se não utilizarmos uma palavra no cotidiano acabamos por esquecê-la, pois ela não faz parte do nosso vocabulário? Justifique com elementos do texto.

4. Qual o objetivo do vendedor de palavras? Qual foi o argumento de autoridade que ele utilizou para convencer o homem a comprar as palavras que estavam à venda?

5. Procure no dicionário o significado das seguintes palavras presentes no texto: *jactância*, *alfarrábio*, *profaço*, *tergiversando*, *ambages*, *pusilânime* e *histriônico*. Depois copie no caderno e relacione com o contexto da crônica. Por fim, qual a relação existente entre essas palavras e o vendedor?

6. O que torna essa crônica humorística?

ATIVIDADE 10: A CRIAÇÃO DE VERBETE POÉTICO NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE PALAVRAS

POEMA-VERBETE 1

saudade *(s.f.)*

aquilo que eu deixei em são paulo.
aquilo que meu coração jura ter largado
por lá e sente um aperto só de
pensar. um sorriso que eu não dou faz
semanas. um abraço que eu não dou faz
anos. é aquela vontade danada de en-
tregar um beijo atrasado. um show na
chuva.

a galeria de fotos do meu celular.

(JOÃO DOEDERLEIN)

Link da imagem: http://www.pictame.com/media/1440106098131828988_8208864

POEMA-VERBETE 2

nordestino(adj.)

é quem tem a alma forte. é quem assusta a própria seca. é quem respira cultura. é a planta que conhece a própria (e boa) raiz. filhos e filhas do sol. é o povo da culinária bonita e do sotaque gostoso. é quem chama por mãeinha. sinônimo de dedicação.

é quem sente orgulho de onde nasceu (e se precisou sair, sente saudade de onde cresceu).

(JOÃO DOEDERLEIN)
@akapoeta

Link da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/808888783042582839/?autologin=true>

POEMA-VERBETE 3

viver*(v.i.)

é estar com quem a gente gosta. é trocar mensagens. é viajar por entre cidades e abraços. é um festival de música. é a sensação de fazer valer cada segundo. é quando a gente aprende a existir do jeito certo. é criar passados, aproveitar presentes e inspirar futuros. é não sentir em vão.

**produto com prazo de validade (aproveite).*

(JOÃO DOEDERLEIN)

Link da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/808607308067049682/>

Proposta de atividade:

Professor, essa atividade tem por objetivo trabalhar a estrutura do verbete por meio do gênero poesia, visto que, os gêneros híbridos é uma forma lúdica de aprender o funcionamento da língua no uso social.

- Dessa forma, a primeira coisa a ser feita é entregar a cada aluno os três modelos de poemas-verbete, sendo que cada um pertence a uma classe gramatical diferente;
- Logo depois, o docente solicita aos discentes que elaborem definições poéticas para cada uma das palavras explicando como é a estrutura de um verbete e a sua função social;

Por último, os alunos devem apresentar oralmente a sua definição poética para cada palavra e mostrar como ficou estruturado o seu verbete.

ATIVIDADE 11: AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO E A ANÁLISE DO PODER DISCURSIVO DO DICIONÁRIO A PARTIR DO CONTO “O DICIONÁRIO” DE MACHADO DE ASSIS**O DICIONÁRIO**

Era uma vez um tanoeiro, demagogo, chamado Bernardino, o qual em cosmografia professava a opinião de que este mundo é um imenso tonel de marmelada, e em política pedia o trono para a multidão. Com o fim de a pôr ali, pegou de um pau, concitou os ânimos e deitou abaixo o rei; mas, entrando no paço, vencedor e aclamado, viu que o trono só dava para uma pessoa, e cortou a dificuldade sentando-se em cima.

- Em mim, bradou ele, podeis ver a multidão coroada. Eu sou vós, vós sois eu.

O primeiro ato do novo rei foi abolir a tanoaria, indenizando os tanoeiros, prestes a derrubá-lo, com o título de Magníficos. O segundo foi declarar que, para maior lustre da pessoa e do cargo, passava a chamar-se, em vez de Bernardino, Bernardão. Particularmente encomendou uma genealogia a um grande doutor dessas matérias, que em pouco mais de uma hora o entroncou a um tal ou qual general romano do século IV, Bernardus Tanoarius; - nome que deu lugar à controvérsia, que ainda dura, querendo uns que o rei Bernardão tivesse sido tanoeiro, e outros que isto não passe de uma confusão deplorável com o nome do fundador da família. Já vimos que esta segunda opinião é a única verdadeira.

Como era calvo desde verdes anos, decretou Bernardão que todos os seus súbditos fossem igualmente calvos, ou por natureza ou por navalha, e fundou esse ato em uma razão de ordem política, a saber, que a unidade moral do Estado pedia a conformidade exterior das cabeças. Outro ato em que revelou igual sabedoria, foi o que ordenou que todos os sapatos do pé esquerdo tivessem um pequeno talho no lugar correspondente ao dedo mínimo, dando assim aos seus súbditos o ensejo de se parecerem com ele, que padecia de um calo. O uso dos óculos em todo o reino não se explica de outro modo, senão por uma oftalmia que afligiu a Bernardão, logo no segundo ano do reinado. A doença levou-lhe um olho, e foi aqui que se revelou a vocação poética de Bernardão, porque, tendo-lhe dito um dos seus dois ministros, chamado Alfa, que a perda de um olho o fazia igual a Aníbal, - comparação que o lisonjeou muito, - o segundo ministro, Omega, deu um passo adiante, e achou-o superior a Homero, que perdera ambos os olhos. Esta cortesia foi uma revelação; e como isto prende com o casamento, vamos ao casamento.

Tratava-se, em verdade, de assegurar a dinastia dos Tanoarius. Não faltavam noivas ao novo rei, mas nenhuma lhe agradou tanto como a moça Estrelada, bela, rica e ilustre. Esta senhora, que cultivava a música e a poesia, era requestada por alguns cavalheiros, e mostrava-se fiel à dinastia decaída. Bernardão ofereceu-lhe as coisas mais suntuosas e raras, e, por outro lado, a família bradava-lhe que uma coroa na cabeça valia mais que uma saudade no coração; que não fizesse a desgraça dos seus, quando o ilustre Bernardão lhe acenasse com o principado; que os tronos não andavam a rodo, e mais isto, e mais aquilo. Estrelada, porém resistia à sedução.

Não resistiu muito tempo, mas também não cedeu tudo. Como entre os seus candidatos preferia secretamente um poeta, declarou que estava pronta a casar, mas

seria com quem lhe fizesse o melhor madrigal, em concurso. Bernardão aceitou a cláusula, louco de amor e confiado em si: tinha mais um olho que Homero, e fizera a unidade dos pés e das cabeças.

Concorreram ao certame, que foi anônimo e secreto, vinte pessoas. Um dos madrigais foi julgado superior aos outros todos; era justamente o do poeta amado. Bernardão anulou por um decreto o concurso, e mandou abrir outro; mas então, por uma inspiração de insigne maquiavelismo, ordenou que não se empregassem palavras que tivessem menos de trezentos anos de idade. Nenhum dos concorrentes estudara os clássicos: era o meio provável de os vencer.

Não venceu ainda assim porque o poeta amado leu à pressa o que pôde, e o seu madrigal foi outra vez o melhor. Bernardão anulou esse segundo concurso; e, vendo que no madrigal vencedor as locuções antigas davam singular graça aos versos, decretou que só se empregassem as modernas e particularmente as da moda. Terceiro concurso, e terceira vitória do poeta amado.

Bernardão, furioso, abriu-se com os dois ministros, pedindo-lhes um remédio pronto e enérgico, porque, se não ganhasse a mão de Estrelada, mandaria cortar trezentas mil cabeças. Os dois, tendo consultado algum tempo, voltaram com este alvitre:

- Nós, Alfa e Omega, estamos designados pelos nossos nomes para as coisas que respeitam à linguagem. A nossa idéia é que Vossa Sublimidade mande recolher todos os dicionários e nos encarregue de compor um vocabulário novo que lhe dará a vitória.

Bernardão assim fez, e os dois meteram-se em casa durante três meses, findos os quais depositaram nas augustas mãos a obra acabada, um livro a que chamaram Dicionário de Babel, porque era realmente a confusão das letras. Nenhuma locução se parecia com a do idioma falado, as consoantes trepavam nas consoantes, as vogais diluíam-se nas vogais, palavras de duas sílabas tinham agora sete e oito, e vice-versa, tudo trocado, misturado, nenhuma energia, nenhuma graça, uma língua de cacos e trapos.

- Obrigue Vossa Sublimidade esta língua por um decreto, e está tudo feito.

Bernardão concedeu um abraço e uma pensão a ambos, decretou o vocabulário, e declarou que ia fazer-se o concurso definitivo para obter a mão da bela Estrelada. A confusão passou do dicionário aos espíritos; toda a gente andava atônita. Os farsolas cumprimentavam-se na rua pela novas locuções: diziam, por exemplo, em

vez de: Bom dia, como assou? - *Pflerrgpxx, roush, aa?* A própria dama, temendo que o poeta amado perdesse afinal a campanha, propôs-lhe que fugissem; ele, porém, respondeu que ia ver primeiro se podia fazer alguma coisa. Deram noventa dias para o novo concurso e recolheram-se vinte madrigais. O melhor deles, apesar da língua bárbara, foi o do poeta amado. Bernardão, alucinado, mandou cortar as mãos aos dois ministros e foi a única vingança. Estrelada era tão admiravelmente bela, que ele não se atreveu a magoá-la, e cedeu.

Desgostoso, encerrou-se oito dias na biblioteca, lendo, passeando ou meditando. Parece que a última coisa que leu foi uma sátira do poeta Garção, e especialmente estes versos, que pareciam feitos de encomenda:

O raro Apeles,
Rubens e Rafael, inimitáveis
Não se fizeram pela cor das tintas;
A mistura elegante os fez eternos.

Link da referência do conto:

<http://biblio.com.br/default.asp?link=http://biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/odicionario.htm>

Questões para análise do texto:

1. Pesquise no dicionário as seguintes palavras e coloque a definição de cada uma.

- Alvitre:
- Atônita:
- Certame:
- Concitou:
- Cosmografia:
- Demagogo:
- Ensejo:
- Farsolas:
- Genealogia:
- Insigne:

- Madrigal:
- Oftalmia:
- Paço:
- Sublimidade:
- Talho:
- Tanoeiro:

2. Por que o tanoeiro mudou o nome de Bernardino para Bernardão? Justifique a sua resposta a partir do contexto do conto.

3. Qual foi o objetivo dos ministros do rei Bernardão ao criarem o “Dicionário de Babel”?

4. O “Dicionário de Babel” é uma forma de manutenção do poder do rei Bernardão?

5. O léxico faz parte de uma comunidade linguística sendo visto como tesouro resguardado no dicionário geral da língua, dessa forma, é possível uma pessoa usurpar uma língua de um povo para si, como no caso do rei desse conto?

-
-
6. A ironia é uma das características utilizadas na prosa machadiana como um recurso de estilo. Qual é a crítica que o Machado de Assis faz nesse conto no que trata ao acervo lexical de uma língua?
-
-
-

ATIVIDADE 12: REGIONALISMO E O CORDEL-DICIONÁRIO EM “O LINGUAJAR CEARENSE” DE JOSENIR LACERDA – LITERATURA DE CORDEL DE CARÁTER LEXICOGRÁFICO

JOSENIRA LACERDA
O LINGUAJAR
CEARENSE

Todo poeta de fato
É grande observador
Seja da rua ou do mato
Seja leigo ou professor
Faz verdadeira pesquisa
Vasto estudo realiza
Buscando essência e teor

Por esse nato talento
Na hora de versejar
Busca o tema e o momento
Visa o leitor agradar
Não sente conformation
Se não passa a emoção
Que dentro do peito está

Neste cordel-dicionário
 Eu pretendo registrar
 O rico vocabulário
 Da criação popular
 No Ceará garimpei
 Juntei tudo, compilei
 Ao leitor quero ofertar

Se alguém é desligado
 É chamado de bocó
 Broco, lerdo e abestado
 Azuado ou brocoió
 Arigó e Zé Mané
 Sonso, atruado, bilé
 Pomba lesa e zurió

Artigo novo é zerado
 Armadilha é arapuça
 O doido é abirobado
 Inventionice é infuca
 O matuto é mucureba
 Qualquer ferida é pereba
 Mosquito grande é mutuca

2

Quem muito agarra, abufela
 Briga pequena é arenga
 Enganação, esparrela
 Toda prostituta é quenga
 Rapapé é confusão
 De repente é supetão
 Insistência é lenga-lenga



3

Qualquer tramóia é moitim
 Solteira idosa é titia
 Mosquitinho é mucuim
 Recipiente é vasia
 Meia garrafa é meiota
 O exibido é fiota
 Travessura é istripulia

Bebeu muito é deodato
 Brisa leve é cruviana
 O sujeito otário é pato
 Cigarro curto é bagana
 Fugir é capar o gato
 O engraçado é gaiato
 Quem vai preso tá em cana

Ter mesmo nome é xarapa
 Muito junto é encangado
 Água com açúcar é garapa
 Cor vermelha é encarnado
 Muita coisa dá mêmundo
 Sendo Mundim é Raimundo
 Valentão é arrochado

4

A rede velha é fianga
 Com raiva é apurrinhado
 Careta feia é munganga
 Baitinga é o mesmo viado
 O bom é só o pitéu
 Bajulador, xeleleu
 Sem jeito é malamanhado

Bater fofo é não cumprir
 Etecetera é escambau
 Sujar muito é encardir
 Quem acusa, cai de pau
 Confusão é funaré
 Carta coringa é melé
 Atacar é só de mau

5

Qualquer botão é biloto
 Mulher difícil é banqueira
 Pequenininho é pirritoto
 Estilingue é baladeira
 Qualquer coisa é birimbelo
 Descorado é amarelo
 Sem requinte é labrocheira

Um perigo é boca quente
 Porco novo é bacurim
 Atrevido é saliente
 Quem não presta é croja ruim
 Dedo duro é cabuêta
 A perna torta é zambêta
 Coisinha pouca é tiquim

Parteira era cachimbeira
 Dar mergulho é tiburungar
 Ter cucuruto, moleira
 Olhar demais é cubar
 Tem ainda temontonte
 Que vem antes do antonte
 Ver de soslaio é brechar

6

Quem briga bota boneco
 Sem valor é fulerage
 Copo pequeno é caneco
 Estrada boa é rodage
 O tristonho é capiongo
 Galo ou inchaço é mondrongo
 E a ralé é catrevage



O velho ovo estrelado
 É o bife do oião
 Nervoso é atubibado
 Reprender é carão
 O zarolho é caraô
 Enviezado, zanô
 Inquieto é frivião

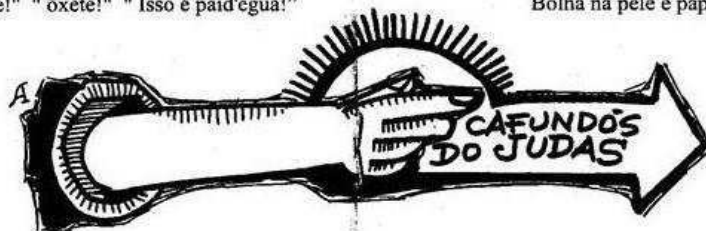
7

A perna fina é cambito
 Dar o fora à azul
 Muito magrelo é sibito
 Pisar manco é caxingar
 Rêde pequena é tipóia
 Tudo bem é tudo jóia
 Fazer troça é caçoar

A expressão " dá relato "
 Que atinge mais de légua
 " tá ca peste! " "só no Crato!"
 " tá lascado! " e " arre égua!"
 " corra dentro! " " Qué cirmá?"
 " é de rosca?" " é de lascar!"
 " vôte! " " ôxete! " " Isso é paid'égua!"

Se é muito longe, arrenego
 Que Deus do céu nos acuda
 É pra lá da caixa prego
 Lá no calcanhar do juda
 Nas bimboça ou cafundó
 Nas brenha ou caixa bozó
 Onde o vento a rota muda

Se é cheia de babilaque
 É ispilicute ou dondoca
 Ligeiro é " que nem um traque "
 Agachado é tá de coca
 Sem rumo é desembestado
 O faminto é esguerado
 Bolha na pele é papoca



8

9

Chamuscado é sapecado
 Nuca, cangote é cachaço
 Meio tonto é calibrado
 A coluna é espinhaço
 Se está adoentado
 Tá como diz o ditado:
 " da pucumã pro bagaço "

Cearense tem mania
 Chama todo mundo Zé
 Zé da onça, Zé de tia
 Zé ôin ou Zé mané
 Zé tatá ou Zé de Dida
 Achando pouca apelida
 Um bocado de Zezé

Fazer goga é gaiofar
 O que é longo é cumprissaio
 Provocar é impinjar
 Toda pilôra é desmaio
 Salto ligeiro é pinote
 Bando, turma é um magote
 Cesto sem alça é balaio

10



A comidinha caseira
 Tem fama no Ceará
 Tipicamente brasileira
 Faz o caboco babar
 No bar do Mané bofão
 Pau do guarda, panelão
 O cardápio vou citar:

11

Sarrabulho, panelada
 Mucunzá e chambari
 Tripa de porco, buchada
 Baião de dois com piqui
 Tem pão de milho e pirão
 Carne de sol com feijão
 Tijolo de buriti

Quem é ruivo é fogoio
 O tristonho é distrenado
 Tornozele é mocotó
 Cheio de grana, estribado
 Jarra de barro é quartinha
 O banheiro é a casinha
 Sem saída, " tá pebado "

A bebida e o seu rol
 No Ceará todo habita
 A fubuia e o merol
 A truaca e a biritá
 Amansa sogra ou quentinha
 Engasga gato, caninha
 A meropéia e a mardita

12

O picolé no saquinho
 Aqui se chama dindin
 Se é o dedo menorzinho
 É chamado de mindin
 Riso sonoro é gaitada
 Confusão é presepada
 Atrevido é saidin

Papo longo e sem valor
 É " miolo de pote "
 Muito esperto é vivedor
 Adolescente é frangote
 Soldado raso é samango
 A lagartixa é calango
 O tabefe é cocorote

A lista é quase sem fim
 Não cabe num só cordel
 Tem alpercata, alfinim
 Enrabichada e berel
 Chué, baé, avexado
 Bãe de cúia, ôi bribado
 Quebra-quexico e carritel

13

Tem visage, sarará
 Tem bruguelo e inxirido
 Rabiçaca e aluá
 Ispritado e zói cumprido
 Bunda canastra, lundu
 Dona encrenca, sabacu
 Bonequeiro e maluvido

O cearense é assim:
 Dá cotoco à nostalgia
 A tristeza leva fim
 Na cacunda da euforia
 Dá de arrudei na carência
 Enrola a sobrevivência
 E embirra na alegria.



14



A partir deste momento
 Você vai trazer no peito
 Pertinho do coração
 Com carinho e com jeito
 Manifestação mais pura
 Da nossa literatura
 O versejar mais perfeito

15

Link do cordel: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=86648>

Proposta de atividade: Construa os verbetes dos seguintes regionalismo contemplados no cordel “O linguajar cearense”, da cordelista cratense Josenir Lacerda.

- Abirobado:
- Abufela:
- Apurrinhado:
- Arapuca:
- Arenga:
- Arrochado:
- Bacurim:
- Baladeira:
- Biloto:
- Birimbelo:
- Bocó:

- Brechar:
- Cabuêta:
- Cachimbeira:
- Caçoar:
- Cambito:
- Caneco:
- Capiongo:
- Catrevage:
- Caxingar:
- Cruviana:
- Cubar:
- Deodato:
- Encangado:
- Encardir:
- Escambau:
- Esparrela:
- Fianga:
- Fiota:
- Frivião:
- Fulerage:
- Funaré:
- Gaiato:
- Garapa:
- Infuca:
- Istripulia:
- Labrocheira:
- Lenga-lenga:
- Malamanhado:
- Meiota:
- Moitim:
- Mondrongo:
- Mucuíim:

- Mucureba:
- Munganga:
- Mutuca:
- Pereba:
- Pirritoto:
- Quenga:
- Rapapé:
- Sibito:
- Supetão:
- Tibungar:
- Tiquim:
- Vasia:
- Xarapa:
- Xeleleu:
- Zambêta:
- Zerado:

Observação: A partir desses verbetes os alunos organizarão um pequeno dicionário de regionalismo para ser exposto em um varal literário na sala de aula.

ATIVIDADE 13: JOGO PEDAGÓGICO “ADIVINHA QUE PALAVRA SOU...”

Professor, essa atividade lúdica tem por objetivo trabalhar com o dicionário nas aulas de gramática referentes à classe gramatical substantivo. Sendo assim, esse exercício contempla morfologia e a estrutura do gênero verbete.

Regras do jogo:

- O docente coloca em uma caixa 50 palavras pertencentes a classe gramatical substantivo;

- Divide a sala de aula em três equipes para que, assim, cada rodada do jogo tenha três integrantes diferentes de cada grupo participando;

- Depois o professor explica aos alunos a atividade da seguinte forma:
 1. Cada um dos integrantes pega uma palavra da caixa substantivos;
 2. Eles têm um minuto para representar esse substantivo a partir de uma mímica;
 3. Se o grupo conseguir adivinhar qual é a palavra substantiva representada pelos integrantes de cada equipe, eles ganham a pontuação;
 4. Ganha o jogo a equipe que completar todas as rodadas do jogo e obtiver a maior pontuação.

- Ao término da atividade, o professor escolhe cinco alunos para apresentar os seus respectivos verbetes.

ATIVIDADE 14: JOGO PEDAGÓGICO “LUZ, CÂMERA E DEFINIÇÃO DE DICIONÁRIO”

Professor, esse jogo pretende trabalhar com a formação de verbetes de dicionário por meio de um esquete teatral. Conseqüentemente, nessa atividade serão abordados o gênero textual peça de teatro e a definição do gênero verbebo.

Regras do jogo:

- O docente divide a sala em grupos com cinco participantes em cada;

- Em seguida, pede aos alunos que peguem um papel em duas caixas diferentes. Na primeira caixa tem verbos e na segunda tem substantivos, e, a partir dessas

duas palavras, os discentes têm três minutos para esquematizarem um esquete de teatro contemplando essas duas palavras;

- Depois dos três minutos, os estudantes começam a encenar a mini peça teatral;
- Na hora que o professor falar verbete de dicionário, o aluno que falou a última palavra terá que elaborar uma definição de dicionário para aquela palavra;
- Ganha a equipe que conseguir construir mais definições coerentes para as palavras e em menos tempo.

ATIVIDADE 15: JOGO PEDAGÓGICO “MINHA FÁBRICA DE PALAVRAS”

Professor, esse exercício tem por finalidade mostrar como ocorre o processo de formação de palavras e como a língua se renova a partir dele.

Regras do jogo:

- O docente entrega a cada aluno um envelope contendo dois prefixos, dois sufixos, dois substantivos, dois adjetivos e dois verbos;
- A partir desses elementos linguísticos, os discentes deverão elaborar quatro palavras, considerando que o tempo para isso é de três minutos;
- Exemplo: O estudante recebe o adjetivo FELIZ e junta com o prefixo IN-, assim, formando a palavra INFELIZ;
- Depois do tempo decorrido, cada aluno vai dizer quais as palavras que ele elaborou por meio dos prefixos e sufixos disponíveis.

ATIVIDADE 16: A POLISSEMIA DAS PALAVRAS NO GÊNERO PROPAGANDA PUBLICITÁRIA

TEXTO 1



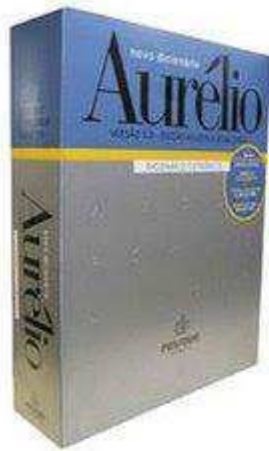
Link da imagem: <http://criativeagencia.blogspot.com.br/>

TEXTO 2



Link da imagem: http://4.bp.blogspot.com/_mkJT3X3kEH4/S4Xz1v16pII/AAAAAAAAAAc/zL70Ztf-n4w/s1600-h/foto1.jpg

TEXTO 3



BOM
PRA
BURRO.

desenhannes.com

Link da imagem:

http://2.bp.blogspot.com/Wb1X1PNN00w/TZS7T3j3fil/AAAAAADhs/n_IOK4_BS8E/s1600/aurelio.jpg

Questões para análise dos textos:

1. O que você entende por polissemia?

2. Quais são os sentidos que podemos identificar nas palavras FECHAMOS, COROA e BURRO presente nas três propagandas?

3. O sentido empregado nas palavras FECHAMOS, COROA e BURRO é denotativo ou conotativo? Explique a partir do contexto de cada propaganda.

**ATIVIDADE 17: O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO,
UMA ANÁLISE DO CONTO “PLEBISCITO” DE ARTUR AZEVEDO**

PLEBISCITO (Artur Azevedo)

A cena passa-se em 1890.

A família está toda reunida na sala de jantar.

O Senhor Rodrigues palita os dentes, repimpado numa cadeira de balanço. Acabou de comer como um abade.

Dona Bernardina, sua esposa, está muito entretida a limpar a gaiola de um canário-belga.

Os pequenos são dois, um menino e uma menina. Ela distrai-se a olhar para o canário. Ele, encostado à mesa, os pés cruzados, lê com muita atenção uma das nossas folhas diárias.

Silêncio.

De repente, o menino levanta a cabeça e pergunta:

— Papai, que é plebiscito?

O Senhor Rodrigues fecha os olhos imediatamente, para fingir que dorme.

O pequeno insiste:

— Papai?

Pausa:

— Papai?

Dona Bernardina intervém:

— Ó Seu Rodrigues, Manduca está lhe chamando. Não durma depois do jantar, que lhe faz mal.

O Senhor Rodrigues não tem remédio senão abrir os olhos.

— Que é? que desejam vocês?

— Eu queria que papai me dissesse o que é plebiscito.

— Ora essa, rapaz! Então tu vais fazer doze anos e não sabes ainda o que é plebiscito?

— Se soubesse não perguntava.

O Senhor Rodrigues volta-se para Dona Bernardina, que continua muito ocupada com a gaiola:

— Ó senhora, o pequeno não sabe o que é plebiscito!

— Não admira que ele não saiba, porque eu também não sei.

— Que me diz?! Pois a senhora não sabe o que é plebiscito?

— Nem eu, nem você; aqui em casa ninguém sabe o que é plebiscito.

— Ninguém, alto lá! Creio que tenho dado provas de não ser nenhum ignorante!

— A sua cara não me engana. Você é muito prosa. Vamos: se sabe, diga o que é plebiscito! Então? A gente está esperando! Diga! ...

— A senhora o que quer é enfezar-me!

— Mas, homem de Deus, para que você não há de confessar que não sabe? Não é nenhuma vergonha ignorar qualquer palavra. já outro dia foi a mesma coisa quando Manduca lhe perguntou o que era proletário. Você falou, falou, falou, e o menino ficou sem saber!

— Proletário, acudiu o Senhor Rodrigues, é o cidadão pobre que vive do trabalho mal remunerado.

— Sim, agora sabe porque foi ao dicionário; mas dou-lhe um doce, se me disser o que é plebiscito sem se arredar dessa cadeira!

— Que gostinho tem a senhora em tornar-me ridículo na presença destas crianças!

— Oh! ridículo é você mesmo quem se faz. Seria tão simples dizer: “Não sei, Manduca, não sei o que é plebiscito; vai buscar o dicionário, meu filho”.

O Senhor Rodrigues ergue-se de um ímpeto e brada:

— Mas se eu sei!

— Pois se sabe, diga!

— Não digo para não me humilhar diante de meus filhos! Não dou o braço a torcer! Quero conservar a força moral que devo ter nesta casa! Vá para o diabo!

E o Senhor Rodrigues, exasperadíssimo, nervoso, deixa a sala de jantar e vai para o seu quarto, batendo violentamente a porta.

No quarto havia o que ele mais precisava naquela ocasião: algumas gotas de água de flor de laranja e um dicionário...

A menina toma a palavra:

— Coitado do papai! Zangou-se logo depois do jantar! Dizem que é tão perigoso!

— Não fosse tolo — observa Dona Bernardina — e confessasse francamente que não sabia o que é plebiscito!

— Pois sim — acode Manduca, muito pesaroso por ter sido o causador involuntário de toda aquela discussão — pois sim, mamãe; chame papai e façam as pazes.

— Sim! sim! façam as pazes! — diz a menina em tom meigo e suplicante. — Que tolice! duas pessoas que se estimam tanto zangarem-se por causa do plebiscito!

Dona Bernardina dá um beijo na filha, e vai bater à porta do quarto:

— Seu Rodrigues, venha sentar-se; não vale a pena zangar-se por tão pouco.

O negociante esperava a deixa. A porta abre-se imediatamente. Ele entra, atravessa a casa e vai sentar-se na cadeira de balanço.

— É boa! — brada o Senhor Rodrigues depois de largo silêncio; — é muito boa! Eu! Eu ignorar a significação da palavra plebiscito! Eu!...

A mulher e os filhos aproximam-se dele.

O homem continua, num tom profundamente dogmático:

— Plebiscito...

E olha para todos os lados, a ver se há por ali mais alguém que possa aproveitar a lição.

— Plebiscito é uma lei decretada pelo povo romano, estabelecido em comícios.

— Ah! — suspiram todos, aliviados.

— Uma lei romana, percebem? E querem introduzi-la no Brasil! É mais um estrangeirismo! ...

Questões para análise dos textos:

1. Você sabe o que significa a palavra “plebiscito”? Caso não saiba o significado, pesquise a definição dessa palavra no dicionário e copie.

2. Por que o senhor Rodrigues fecha os olhos e finge que dorme ao ser questionado por seu filho sobre o que significa “plebiscito”?

3. O seu Rodrigues afirma não ser ignorante quando a sua esposa Bernardina disse que ninguém na casa sabe o que é “plebiscito”, logo, qual foi o motivo para ele dizer isso?

4. Pesquise a definição da palavra “proletário” e relacione com a definição apresentada pelo seu Rodrigues.

5. Por que o seu Rodrigues não confessa que desconhece o significado de “plebiscito”?

6. "Plebiscito" é uma palavra da língua portuguesa ou é um estrangeirismo? Justifique embasado em seus conhecimentos.

7. Você acha que o dicionário é um instrumento de poder? Explique partindo do contexto do conto.

ATIVIDADE 18: SEMÂNTICA E O SENTIDO DENOTATIVO E CONOTATIVO DAS PALAVRAS, UMA ANÁLISE DO CONTO "O DICIONÁRIO" DE HELOÍSA PIRES LIMA

O DICIONÁRIO

Entrei na biblioteca e abri o dicionário do Aurélio. Procurei a palavra *negro* e entre seus significados estavam estes: "sujo, encardido", "triste", "maldito". Mais embaixo vinha *negrura*, palavra que podia ser associada à ideia de crueldade, perversidade, ruindade, falta, erro, culpa. Saí da sala achando que ser negro não era muito bom não.

Passei pela secretaria e uma moça falava em tom de desespero. "A coisa está preta!" Pensei então: "Assim eu não vou querer ser nem negra e nem preta".

Mas aí me empinei toda e fui perguntar à professora se não estava errado o dicionário e as pessoas falarem que o escuro é ruim. A professora também era escura e disse: "É preciso prestar atenção à semântica! Ela é uma prática para justificar a superioridade de uma população sobre outra, desprezando-a cotidianamente em pequenas fórmulas de associações negativas".

Com o tempo, entendi direitinho: o sentido que nós damos às palavras indica o modo como vemos o mundo, traduz o que achamos das coisas. Se alguém diz, por exemplo, que fulano "fez um serviço de preto", isso quer dizer que no fundo a pessoa acha que todas as pessoas negras sempre fazem trabalhos malfeitos. E isso por acaso é verdade? (Não, é racismo.).

Com o tempo, entendi também que o dia só existe se existe a noite. E que os dois são iguais. Sombra é bom quando tem muita luz e luz é bom quando está muito escuro. O petróleo é negro e não é sujo, o carvão é preto e faz fumaça branca, e eu pensei em tantos opostos que se equilibram que... deu um branco na minha cabeça!

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da preta**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1998. p. 54.

Questões para análise do texto:

1. O que é o sentido denotativo e conotativo de uma palavra?

2. Pesquise no dicionário a definição das palavras NEGRO, PRETO e BRANCO. Depois analise os sentidos que o dicionário atribui a elas.

3. Você acha que os dicionários carregam os discursos preconceituosos de uma sociedade? Explique a partir do conto lido e pelas definições encontradas no dicionário.

4. O que significam as expressões “Fez um serviço de preto” e “Deu um branco na minha cabeça!” Elas estão no sentido denotativo ou conotativo? Justifique.

ATIVIDADE 19: A COMPREENSÃO DO TEXTO E O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS, UMA ANÁLISE DO CONTO “AS PALAVRAS QUE NINGUÉM DIZ” DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

AS PALAVRAS QUE NINGUÉM DIZ

Carlos Drummond de Andrade

Sabe o que é diadelfo? Não sabe. É isso aí: ninguém aprende mais nada na escola, não há professor que ensine o que é diadelfo. Entretanto, basta você sair por aí, na Gávea, e dá de cara com pencas de diadelfos. Tão fácil distingui-los. Pelo visto, sou capaz de jurar que você também nunca experimentou a emoção do ilapso. Ou por outra: pode até ter experimentado, mas sem identificá-lo pelo nome. Não alcançou a maravilhosa consciência de haver merecido o ilapso. Conheci um nordestino que na mocidade exercera a profissão de ultor, e que ignorava o que é ultor: como é que pode ser tão mau profissional?

Praticamente, as coisas deixaram de ser nomeadas na boca dos falantes. O vocabulário azulou. São incapazes de reconhecer o que é beltiano, e mais ainda de qualificá-lo. Paranzela, já ouviu falar? Conhece entre suas relações alguém que algum dia lhe falou em oniquito? Se vou ao Number One e peço alfitetes, pensam que estou louco, acham que eu quero comer alfinetes. Não adianta argumentar que, como paguilha, faço jus à maior consideração: de resto, sabem lá o que seja paguilha?

Olhe, não é só a piara que ignora tudo, inclusive que ela é piara. Os da alta, é a mesma coisa. Participei de umas boedrômias em certa mansão do Cosme Velho, e pude verificar que todos, satisfeitíssimos com o que faziam, estavam longe de

imaginar que tudo aquilo que se passava em torno da piscina eram boedrômias, autênticas boedrômias. Uma situação de poslimínio é absolutamente indecifrável para muitos doutores que conheço. E quantos só dormem sossegados se têm um talambor a protegê-lo, desconhecendo embora que instalaram um talambor em casa?

Menino, você gosta remuito de siricaia e não sabe o que é siricaia e o que é remuito? Santa ignorância! Mas que o seu pai, professor ilustre pratique o harpaxismo e nem desconfie de ser harpaxista, meus pêsames às codornas. Lamentável ainda, a incontidência de seus borborigmos em reuniões sociais, pois não?

Quanta gente por aí, precisando de auriscápio, e se aconselho que procure obter um, fica perturbada, imaginando coisas... Chega a manifestar aversamento, sem mesmo desconfiar do que seja aversamento. De português não aprendem um pigalho. Aventure-se alguém, numa roda seleta, a falar em cristadelfos. Os que se julgam mais informados pensarão que nos referimos a porcelanas de Delft.

Pessoas que adoram determinados pitéus, não os visita a mínima noção de gamararologia (não quer dizer que estejam gamadas, é outra coisa muito diferente). Dispomos de alguns estratólogos, a quem ninguém trata pela correta denominação, e se esta for mencionada, haverá quem supunha tratar-se de peritos em rodoviarismo ou em extratos de contas. Fui cumprimentar uma campeã de tênis, chamando-a lindamente de vitrice, e ela abespinhou-se. Achou talvez algo de venéfico no vocábulo. Sabe tênis e não sabe o idioma.

Vamos dar uma volta seral? Propus a outra moça, que arregalou os olhos. Não houve meio de convencê-la de que pretendia levá-la por aí, sob a paz das estrelas. Imagine se eu lhe propusesse usar subsiles. Ainda que eu aplicasse o máximo de catexe, não conseguiria nada. E talvez ela até chamasse a polícia.

Bem, não estou exagerando. Você que me ouve, sabe (pelo menos isso) que eu evito toda e qualquer espécie de cinquete. Ah, também não sabe o que é cinquete? Era de se esperar. Não posso falar que sua cabeça mais parece uma abatiguera, porque a bem dizer, você nunca plantou nada aí, e em conseqüência nada aí se pode colher. Certas coisas a gente vê logo, não carece ser mirioftalmo. Passe bem, ignaro, ou melhor, passe mal!

Questões para análise dos textos:

1. Pesquise no dicionário o significado das seguintes palavras:

- Diadelfo:
- Ilapso:
- Ultor:
- Beltiano:
- Paranzela:
- Oniquito:
- Alfitetos:
- Paguilha:
- Piara:
- Boedrômios:
- Poslimínio:
- Talambor:
- Remuito:
- Siricaia:
- Harpaximo:
- Auriscálpio:
- Aversamento:
- Pigalho:
- Cristadelfos:
- Pintéus:
- Gamararologia:
- Estratólogos:
- Rodoviarismo:
- Vitrice:
- Venéfico:
- Seral:
- Subsiles:
- Catexe:

- Cinquete:
- Abatiguera:

2. Por que nesse texto o Drummond afirma que há palavras que ninguém diz?
Explique a partir do contexto dessa crônica.

3. Qual foi a intenção do autor do texto de utilizar essas palavras desconhecidas do vocabulário cotidiano das pessoas?

4. Você acha a utilização dessas palavras dificultou o entendimento do texto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Docente, desejamos que este material pedagógico contribua com as suas atividades na sala de aula de língua portuguesa. Lembrando que cada proposta de exercício aqui elencada pode ser ampliada e sofrer modificações conforme o nível da turma a ser trabalhada e de acordo com o perfil dos alunos.

Cada atividade deste caderno pedagógico foi pensada visando o aprofundamento do saber lexicográfico dos discentes por intermédio de uma seleção de gêneros textuais, principalmente de cunho literário, como uma maneira de criar o hábito de consultar o dicionário na prática de letramento formal.

Por fim, o mais importante no decorrer dessa caminhada lexicográfica é o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e reescrita dos estudantes da educação básica por meio do trabalho com textos e jogos socialmente inseridos na realidade dos discentes para que, dessa maneira, eles possam se construir como sujeitos linguagem letrados.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012

DAMIM, C. P.; PERUZZO M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA C.; HUMBLÉ P. (Org.). **Cadernos de tradução.** Tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, v. 18, p. 93-113, 2006.

DIONÍSIO, Angela P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

_____. **Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática.** Cadernos de Tradução (UFSC), v. 18, p. 235-252, 2007.

_____. **Dicionários para o ensino de língua materna.** Revista Língua e Literatura, vol. 6 e 7. 2004, p. 101-112.

LARA, Luis Fernando. **Curso de lexicologia.** México, D.F. El Colegio de Mexico, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (ORG.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: O que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. IN: AYALA CASTRO, M. ORG. **Diccionarios y enseñanza**. Alcalá, Universidad de Alcalá, 2001. p. 205-226

VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário e gramática**. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

_____. **Léxico e gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.