

**ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS  
E DOS MANUAIS DO PROFESSOR DO PNLD2018/LITERÁRIO  
NA PERSPECTIVA DO ESTUDO DO LÉXICO  
VOLTADO AO ENSINO-APRENDIZADO DO PORTUGUÊS  
NO ENSINO MÉDIO**

*Elizabeth Mota Nazareth de Almeida (UEFS)*  
[almeida.emn@gmail.com](mailto:almeida.emn@gmail.com)

*Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)*  
[lilianebarreiros@uefs.br](mailto:lilianebarreiros@uefs.br)

*Patrício Nunes Barreiros (UEFS)*  
[patricio@uefs.br](mailto:patricio@uefs.br)

**RESUMO**

Este artigo pretende realizar uma análise documental e descritiva dos livros literários e seus respectivos manuais de apoio pedagógico, aprovados pelo PNLD 2018/Literário, sob a perspectiva do ensino do léxico. Foram analisadas obras as literárias a partir dos destaques dados às lexias específicas presentes no texto e a respeito das potencialidades do estudo do léxico para o ensino-aprendizado do português. Fez parte de análise ainda, as propostas pedagógicas presentes nos manuais de apoio ao professor, com o objetivo de perceber de que maneira o estudo específico do léxico é trabalhado nesses materiais. Para isso, utilizou-se, principalmente, os aportes teóricos de Aderlande Pereira Ferraz (2014; 2017), Irlandé Antunes (2012), Maria Tereza Camargo Biderman (2012) e Rodolfo Ilari (2002). Como resultado, foi percebido que há a necessidade de os materiais relacionados à abordagem dos livros literários nas aulas de língua portuguesa considerarem o léxico como parte fundamental para domínio de uma língua, dando suporte ao professor em como trabalhar o léxico em seus diversos níveis.

Palavras-chave: Léxico. Língua portuguesa. Ensino médio.

**ABSTRACT**

This article aims to perform a documentary and descriptive analysis of literary books and their respective manuals of pedagogical support to the teacher, approved by PNLD 2018 / Literary, from the perspective of the teaching of the lexicon. In this article, it analyzed how the specific lexias were present in the text and it present about the potentialities of the lexicon study for the teaching and learning of Portuguese. It was analyzed also as the lexicon has been worked in the pedagogical proposals of the teacher support manuals. For this, we mainly use the theoretical contributions of Aderlande Pereira Ferraz (2014; 2017), Irlandé Antunes (2012), Maria Tereza Camargo Biderman (2012) and Rodolfo Ilari (2002). As a result, we realize the importance of considering the lexicon as a fundamental part of language teaching, giving proper support to the teacher.

Key words: Lexicon. Portuguese. High school.

## **1. Introdução**

Neste artigo, faremos uma análise documental com o objetivo de descrever como o léxico é tratado nos livros literários e nos manuais do professor voltados para a sala de aula de língua portuguesa do ensino médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário.

Inicialmente, analisaremos alguns livros literários previamente selecionados a partir de critérios preestabelecidos a serem apresentados mais à frente, observando, especificamente, os destaques dados às lexias específicas presentes no texto, bem como a presença de lista de verbetes. Além disso, iremos descrever como esses itens estão estruturados nessas obras, tecendo alguns comentários a respeito das potencialidades do estudo do léxico para o ensino-aprendizagem do português.

Em seguida, analisaremos algumas propostas pedagógicas presentes nos manuais de apoio ao professor, voltados para a leitura do livro literário em salas de aula de língua portuguesa, com o objetivo de perceber de que maneira o estudo específico do léxico é trabalhado nesses materiais.

## **2. Descrição do corpus e critérios para sua seleção**

Para este artigo, levamos em consideração as obras literárias e seus respectivos materiais de apoio ao professor aprovados pelo Edital 02/2018 do PNLD Literário e que por isso, atenderam às exigências técnicas e pedagógicas previstas nesse documento.

Para compor o nosso *corpus*, selecionamos as obras literárias inscritas na categoria 6, voltada para os alunos do 1º a 3º anos do ensino médio. Nessa categoria, segundo os critérios estabelecidos no Edital 02/2018, foram aprovados 190 títulos de livros literários, distribuídos em diversos gêneros e temas.

Como critérios para seleção do recorte a ser analisado, consideramos apenas os livros literários e seus respectivos materiais de apoio ao professor, de quaisquer gêneros e temas, que:

- (i) foram aprovados pelo Edital 02/2018;
- (ii) tivessem sido inscritos na categoria 6, voltada para alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio;

- (iii) estivessem disponíveis para leitura digital e/ou download no portal do Ministério da Educação (MEC), através da página do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), ou em sites indicados pelas editoras;
- (iv) e, que possuíssem em seus livros literários listas organizadas de verbetes, como glossários ou similares.

Desta forma, após este levantamento inicial, foram encontrados 58 (cinquenta e oito) *manuals do professor* disponíveis em sites de editoras ou similares. Posteriormente, observamos em quais dos livros literários selecionados apresentavam listas de verbetes, como glossário ou similares, segundo os critérios preestabelecidos.

Como resultado, observamos que apenas 04 (quatro) obras atendiam a todos os critérios estabelecidos, entre elas um livro de contos, uma biografia e dois romances, a saber: *Contos Tradicionais do Brasil* (CAS-CUDO, 2018); *Eu Sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo* (YOUSAFZAI, 2018); *Melodia Mortal: Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música* (BANDEIRA, 2018); e, *Terra Sonâmbula* (COUTO, 2018). Nessas obras, localizamos a presença de uma lista de palavras denominada elucidário no livro literário *Contos Tradicionais do Brasil*, de Luís Câmara Cascudo (2018), e um glossário em cada um dos outros três livros relacionados acima.

A partir da análise feita nos livros literários selecionados, lançamos o nosso olhar para como esse elucidário e os glossários estão estruturados nessas obras, ao passo que buscamos observar de que maneira as lexias específicas presentes no texto estão destacadas, tecendo alguns comentários a respeito das potencialidades do estudo do léxico para o ensino-aprendizagem do português.

Em seguida, analisamos as propostas pedagógicas presentes nos seus respectivos manuais de apoio ao professor que trazem propostas para abordagem do livro literário em salas de aula de língua portuguesa, com o objetivo de perceber se, de alguma maneira, o estudo específico do léxico é levado em consideração e de que maneira ele é trabalhado nesses materiais.

### 3. O léxico e o livro literário do aluno

Ao analisarmos as obras literárias selecionadas, percebemos o destaque de diversas lexias específicas, além da presença de um elucidário e três glossários, como já dissemos.

Nos textos presentes na obra, *Contos Tradicionais do Brasil*, de Luís Câmara Cascudo, publicado em sua primeira edição em 1946 e reeditado para o PNLD2018, encontramos algumas dessas lexias específicas destacadas com o emprego de aspas ou itálico, além de, como foi dito, um elucidário. Segundo a resenha do livro, disponível no *Guia Digital do PNLD2018/Literário*, a obra apresenta uma linguagem de pouca complexidade, fruto do registro de uma literatura oral coletada em pesquisa e recontada pelo autor, que soube respeitar "a forma espontânea, diária e regular da linguagem e do vocabulário regional desses recontos, procurando conservar no texto os falares do povo brasileiro" (BRASIL, 2018, p. 84). Com o objetivo de exemplificar essas lexias em destaque, apresentaremos algumas de suas ocorrências presentes ao longo das narrativas.

Por exemplo, no conto, "O Boi Leirão" (CASCUDO 2018), colhido da tradição oral, em Viçosa (AL), podemos destacar as seguintes unidades lexicais representativas de variantes dialetais, também apresentadas no texto original entre aspas: "gadame" e "fulô" (p. 241), "poeirame" e "encastoados" (p. 245). Além de representações da linguagem oral, em "dereito" (p. 242), "maginando", "veis" e "taiado" (p. 244), "piringrina", "parage" (p. 245).

Em sala de aula, ao trabalhar essas tentativas de representação da oralidade das lexias que podem representar o falar do homem do interior de Alagoas, podemos levar o aluno a refletir sobre as variações existentes em nossa língua, tanto em uma perspectiva sincrônica quanto diacrônica, buscando apresentar suas características do ponto de vista linguístico, de maneira desprovida de julgamento de valores e preconceitos. Outros exemplos dessas variações podem ser encontrados ao longo dos textos do livro, como podemos observar a seguir.

No conto, "O macaco e a negrinha de cera" (CASCUDO, 2018), conto datado de 1928 e colhido a partir de história contada pelos negros do recôncavo baiano, algumas lexias específicas se encontram em destaque com o uso de itálico, como, por exemplo, "porcaria", "carreiras" e "lambuzada" (p. 278) "cuspe", "macriação" e "vintém" (p. 279), além de efeitos icônicos da linguagem a partir do uso das onomatopeias "qui-qui-qui, qui-qui-qui...", "pá..." (p. 28) e "fi, fi, fi-fi-fi..." (p. 280). Nesse conto,

o uso do itálico também foi usado para demarcar as falas diretas dos personagens.

No conto, “O menino e o burrinho” (CASCUDO, 2018), do *Cancioneiro do Norte* do paraibano José Rodrigues de Carvalho, encontramos destacadas em itálico tentativas de representação da oralidade para demarcar variantes dialetais, como em “comprá un animá”, “perfiro”, “amontá” e “corrê” (p. 317). Há também destaques em itálico para as lexias “bisquara”, “bagos”, “escambichar” e “bufirra” (p. 317).

Também encontramos variantes dialetais destacadas em itálico, no conto “A aranha-caranguejeira” e em “O Quibungo” (CASCUDO, 2018) recolhidos por João da Silva Campos entre os trabalhadores negros do Recôncavo Baiano, como, por exemplo, na lexia complexa “inchou nas coronhas” (p. 286), na unidade lexical representativa da variante dialetal “corocochô” (p. 287), e, assim como em “O macaco e a negrinha de cera”, vemos algumas representações icônicas realizadas a partir das onomatopeias “rrruuuu...” (p. 285) e “piu” (p. 286).

Ao estudarmos essas manifestações da motivação icônica da linguagem, ou seja, “palavras e construções gramaticais cuja forma reproduz características das realidades de que falam” (ILARI, 2002, p. 111), como a onomatopeia que, segundo o autor, geralmente busca reproduzir ritmos e timbres, objetivamos “sensibilizar os leitores para os usos da linguagem em que a relação forma/sentido é motivada” (ILARI, 2002, p. 111). Essas formações expressivas podem ser trabalhadas, por exemplo, como motivadores para os processos de formação de novas palavras da língua.

Além dos destaques já apresentados ao longo dos contos de Luís Câmara Cascudo (2018), encontramos exemplos de variações das construções gramaticais normativas da língua, apresentadas no texto original em itálico, como as que podemos destacar do conto, “A aranha-caranguejeira” e “O Quibungo”: “– Mas deixe estar, que eu pego *ela* aqui e dou-lhe o troco...” e “– *Me* solta, cupim, que eu não como mais, não!” (CASCUDO, 2018, p. 286-287).

Ao realizarem a leitura desses contos, os alunos de língua portuguesa teriam a oportunidade de reconhecer as lexias próprias do homem sertanejo brasileiro e com isso, se aprofundarem na cultura e história do nosso povo, uma vez que consideramos que ao estudarmos o léxico de uma língua, estudamos também a história, os costumes, os hábitos e toda a estrutura do povo que a fala, pois através do seu léxico, mergulhamos na vida e na cultura deste povo em um determinado período da história.

(ABBADE, 2008, p. 716)

Além disso, a partir do estudo do léxico, os alunos seriam oportunizados a refletir sobre os recursos linguísticos em seu funcionamento, de forma que, com base nessa reflexão, possam ser capazes de extrair conhecimento sobre a própria linguagem e de pensar de maneira crítica e independente. (KOCH, 2002, p. 04)

Em todos os destaques dados nas lexias presentes dos textos, entretanto, não observamos qualquer remissão a glossários ou mesmo a notas que trouxesse alguma definição para as unidades lexicais, exceto no conto “O menino e a avó Gulosa” (CASCUDO, 2018), onde vemos a variante dialetal “chororô” (p. 399), destacada no texto original em *itálico*, sendo lematizada pelo autor numa lista chamada “Elucidário”, juntamente com mais três termos específicos, esses sem marcações especiais no texto original, a saber, “guiné”, “pica-pau” e “papa-mel”.

Esses verbetes, organizados a partir de um elucidário localizado ao final do conto, obedecem a ordem de ocorrência no texto, onde, em suas microestruturas esses lemas estão separados de suas definições por vírgulas, sem a presença de informações linguístico-gramaticais, como podemos observar na figura 01, abaixo.

ELUCIDÁRIO:  
Guiné, Capote, Galinha-d'angola, Galinha-da-india, Tô-fraco  
(Estou-fraco), Numida meleagris.  
*Pica-pau*, nome genérico para as aves Pícidas.  
Papa-Mel, Iara, uma Mustélida, Tayra barbara, Lin.  
*Chororô*, choradeira prolongada, intermína, irritante.

**Figura 01 - Elucidário retirado da obra literária, *Contos Tradicionais do Brasil*  
Fonte: Cascudo (2018, p. 400).**

Observamos que o lema “pica-pau” se encontra em *itálico* no elucidário, apesar de não haver marcações especiais em sua unidade lexical referente no texto. Vemos ainda, marcações em *itálico* nos termos científicos em latim presentes nas definições, assim como em outros contextos.

Segundo o *Dicionário de Gêneros Textuais*, de Sérgio Roberto Costa (2014), o elucidário é “um tipo de glossário (v.) que traz anotações explicativas sobre o sentido de palavras e frases antigas/arcaicas e obscuras de uma língua” (COSTA, 2014, p. 110). Esse tipo de definição metonímica para o verbete “elucidário” parece não se adequar completamente para a função das anotações explicativas trazidas por Luís Câmara Cascudo (2018), pelo fato de nele encontrarmos lemas que podem não ser

considerados, necessariamente, palavras antigas ou arcaicas, mas, nesse caso específico, tratam-se de unidades lexicais que demarcam variantes dialetais e que foram consideradas não muito claras pelo autor da obra.

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001), vemos a definição de elucidário como sendo "publicação que esclarece ou elucida coisas ininteligíveis ou pouco claras; comentário" (HOUAISS, 2001, s.v.). De fato, com o objetivo de esclarecer o significado desses itens lexicais, não considerados claros por Luís Câmara Cascudo (2018, p. 400), o autor utilizou diferentes tipos de definições, como mostraremos a seguir.

Para elucidar o que seriam “guiné” e “papa-mel”, o autor usa definições sinonímicas, ao apresentar, a partir de sinônimos, o significado assumido pelas lexis no texto. Entre esses sinônimos, encontramos algumas variações desses lemas e inclusive seus nomes científicos. Ainda no lema “Guiné”, encontramos a variante “Tô-fraco”, registrada como em sua representação oral, seguida da forma “Estou-fraco” entre parênteses. Como isso, mais uma vez, vemos a busca do autor em evidenciar e registrar o falar daqueles que, através da tradição oral, narram esses contos.

Já para definir o lema “Pica-pau”, o autor se utiliza do gênero próximo para especificar a entrada, apesar de não se aprofundar nas diferenças específicas da lexis que podem ser empregadas tanto para referentes da realidade concreta quanto da abstrata, como devem ser as definições do tipo hiperonímicas, segundo Maria Tereza Camargo Biderman (1993).

Para definir a variante diatópica, “chororô”, Luís Câmara Cascudo (2018) a descreve a partir de suas características específicas, em uma relação de proximidade com o choro ao referir-se a ela como "choradeira prolongada, intermínua, irritante". (CASCUDO, 2018, p. 400)

Já nas obras literárias, *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai (2018); *Melodia mortal: Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música*, de Pedro Bandeira (2018); e, *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (2018), encontramos a presença de glossários dos textos.

Segundo Maria Aparecida Barbosa (2001), o termo glossário é utilizado em lexicografia com duas acepções distintas: como o "repertório de vozes destinado a explicar um texto medieval ou clássico, o trabalho de um autor, um texto dialetal etc." e como "repertório de palavras, em muitos casos de termos técnicos (monolíngue ou plurilíngue) que não pretende ser exaustivo [...]" (BARBOSA, 2001, p. 24), devendo "recuperar, armazenar e compilar palavras-ocorrências [...] extraídas de um único discurso

concretamente realizado". (BARBOSA, 2001, p. 41)

A autora apresenta ainda o glossário do ponto de vista *stricto sensu* e *lato sensu*. O glossário *stricto sensu* seria

[...] a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão [...]. O glossário *lato sensu* resulta do levantamento das palavras-ocorrências e das acepções que têm num texto manifestado. (BARBOSA, 2001, p. 35-36)

Já para Cláudia Zavaglia (2012), um glossário seria aquela obra lexicográfica que tenha uma lista de palavras com seu significado que pertence a uma determinada área técnico-científica, geralmente apresentando definição sem rigor lexicográfico e sem informações linguístico-gramaticais de nenhuma espécie (ZAVAGLIA, 2012, p. 237). Apesar dessa "aparente regularidade" apresentada, a autora adverte para a arbitrariedade existente no "fazer glossários", uma vez que, aparentemente, os autores (geralmente não lexicógrafos) elaboram seus glossários da maneira mais conveniente que lhe pareçam (ZAVAGLIA, 2012). De fato, apesar dos três glossários presentes nas obras citadas anteriormente apresentarem características em comum, como, por exemplo, a sua localização ao final das obras literárias e a ausência de informações linguístico-gramaticais, identificamos outros aspectos que evidenciam a não padronização entre as listas. Podemos perceber isso a partir da descrição dos glossários encontrados nos livros literários do aluno analisados a seguir.

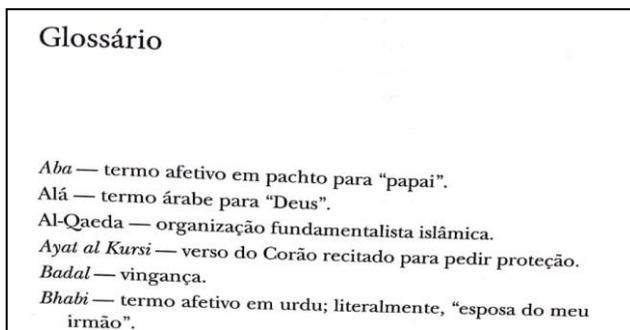
Nos livros *Eu Sou Malala* (YOUSAFZAI, 2018), *Melodia Mortal* (BANDEIRA, 2018) e *Terra Sonâmbula* (COUTO, 2018), buscamos descrever de que maneira os seus glossários estão organizados, bem como, suas principais características.

Na obra literária *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*, de Malala Yousafzai (2018), há um glossário com 43 termos *pachtuns*<sup>1</sup> e relativos ao Islamismo. Seus verbetes, sem indicações das respectivas páginas em que ocorrem, apresentam-se ora em *itálico*, ora sem grifos, ora com fontes diferentes, exatamente

---

<sup>1</sup> *Pachtum* é o nome de uma tribo de origem de Malala Yousafzai (os *pachtuns* são um grupo etnolinguístico), espalhada pelo Afeganistão e pelo Paquistão também chamada de *pachto* ou *pastó*. (Cf. YOUSAFZAI, 2018, p. 25)

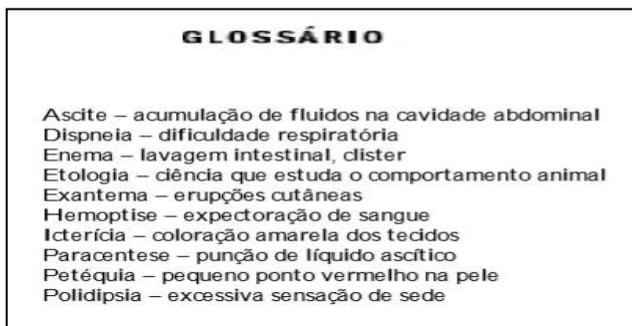
como estão representados ao longo do texto original, como podemos observar no trecho retirado do glossário, representado na figura 02, a seguir:



**Figura 02 - Trecho do glossário do romance, *Eu sou Malala*  
Fonte: Yousafzai (2018, p. 201).**

Encontramos, entretanto, o emprego do itálico também sendo usado para dar ênfase a algumas palavras, diferenciando a referência de títulos de filme ou programas televisivos, ou ainda para representar pensamentos e orações da narradora-personagem.

Já na obra, *Melodia mortal: Sherlock Holmes* investiga as mortes de gênios da música, de Pedro Bandeira (2018), há um glossário com apenas 10 verbetes que apresentam os significados de termos específicos da área de medicina, como podemos verificar na figura 03, abaixo.



**Figura 03 - Glossário de termos médicos. Fonte: Bandeira (2018, p. 236).**

Alguns desses verbetes podem ser encontrados no texto com notas explicativas, em ordem numérica, e com a mesma definição presente no glossário. Ao longo do texto, ainda, há outros termos técnicos similares, sem marcações especiais, e que não foram incluídos no glossário.

Ainda sobre o glossário apresentado em *Melodia Mortal*, vale ressaltar que consideramos algumas definições obscuras, por usarem termos mais ou tão difíceis quanto o verbete que se pretende definir, sendo possivelmente desconhecidos da pessoa a quem se destina (ILARI, 2002, p. 56), como por exemplo, no lema, “Paracentese”, onde há a seguinte definição: “punção de líquido ascítico” (BANDEIRA, 2018, p. 236). Sabendo-se que o livro é destinado aos adolescentes do ensino médio, os termos “punção” e “ascítico” talvez não sejam tão comuns entre o público alvo e por isso seus significados configurem-se tão obscuros quanto “paracentese”. Esse tipo de definição, segundo Rodolfo Ilari (2002), deve ser evitado.

Para o autor, uma definição é “um pequeno texto em que se formula o significado de uma palavra” (ILARI, 2002, p. 55), e que, de modo geral, ao definirmos uma palavra, devemos identificar “a classe maior à qual pertencem os objetos que ela nomeia e, em seguida, apontamos as propriedades que distinguem esses objetos no interior dessa classe maior”. (ILARI, 2002, p. 55)

Para exemplificar o que deve ser evitado ao definirmos um lema, Rodolfo Ilari (2002) lista as seguintes características que uma boa definição não deve ser: uma mera enumeração de exemplos; obscura; demasiadamente ampla ou estreita; figurada, negativa, quando se pode ser positiva; e, circular. Sobre essa última característica indesejada, comentaremos mais a frente durante a análise do glossário presente na obra literária analisada a seguir.

Glossário
<i>Babalazes</i> : ressacas de embriaguez.
<i>Balalaicados</i> : trajados de balalaica, um conjunto de calças e camisa.
<i>Bandos</i> : designação popular de bandidos armados.
<i>Banjas</i> : reuniões.
<i>Camboeiro</i> : árvore da fruta <i>nkanhu</i> de onde se extrai a bebida usada em cerimônias tradicionais do Sul de Moçambique. Nome científico: <i>Sclerocarya birrea</i> .
<i>Chambocado</i> : espancado com um “chamboco” (vara, pau).
<i>Chissila</i> : maldição.
<i>Cipaio</i> : polícia negro no tempo colonial.
<i>Concho</i> : canoa, pequena embarcação.
<i>Congolote</i> : bicho de mil patas, maria-café.
<i>Facholos</i> : enxadas.
<i>Facocherando</i> : de facochero (javali).
<i>Machamba</i> : terreno agrícola.
<i>Machambar</i> : fazer machamba, cultivar um terreno agrícola.
<i>Machimbombo</i> : autocarro.

Figura 04 - Trecho do glossário da obra literária, *Terra Sonâmbula* (Mia Couto, 2018)  
Fonte: Couto (2018, p. 205).

O glossário existente em *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (2018) apresenta os significados para 47 lexias próprias do português falado em Moçambique. Essas unidades lexicais presentes no texto, entretanto, não apresentam destaques, diferentemente dos seus verbetes no glossário que estão em itálico, como podemos observar na representação da figura 04, acima.

Nesses exemplos, vemos mais uma vez algumas definições chamadas por Maria Tereza Camargo Biderman (1993) como sinonímicas. Segundo a autora, deve-se evitar esse tipo de definição por conta da sua pouca precisão e imperfeição. Sobre isso, Cláudia Zavaglia (2012, p. 260) nos alerta que definições que usam sinônimos podem levar quem consulta tanto glossários, vocabulários ou dicionários, a uma circularidade caso desconheça o significado das unidades lexicais sinonímicas empregadas, característica esta, como vimos, também reprovada por Rodolfo Ilari (2002).

De fato, é o que pode ocorrer com algumas das definições apresentadas por Mia Couto (2018), como, por exemplo, ao usar o termo “autocarro” como sinônimo para definir o lema “Machimbombo”, talvez o autor não tivesse levado em consideração que seu livro poderia estar acessível a estudantes brasileiros do ensino médio ou a outros leitores que não soubessem o significado de “autocarro”, o que levaria a suscitar, provavelmente, imprecisões e circularidade nessa definição.

Além disso, podemos encontrar no texto, ainda que sem registro no glossário, algumas lexias e construções gramaticais próprias do português falado especialmente em Moçambique como “míudo” e “passante” (p. 10), “gajo”, “eh pá” e “desconsigo” (p. 12), “fidamãe” e “connosco” (p. 90), “Estou-lhe a dizer” (p. 10), “Está-me compreender?” (p. 10).

Essas e outras ocorrências poderiam ser ricas oportunidades para o professor de língua portuguesa traçar um comparativo entre o português brasileiro e o português falado em outros países, como, por exemplo, em Moçambique, explorando seus fenômenos linguísticos como mote para se trabalhar questões relacionadas aos processos de variação e mudança linguística pelos quais as línguas passam, em especial olhar para o português, em seus diversos planos sejam fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e lexicais.

Com o objetivo de conhecer de que maneira esses materiais de apoio pedagógico tratam essas e outras questões envolvendo o ensino-aprendizado do léxico, nos debruçaremos, a seguir, a analisar os manuais

do professor elaborados especialmente para propor uma abordagem didática para os livros literários em salas de aula de língua portuguesa.

#### **4. O léxico e o manual do professor**

Após termos conhecido a estrutura dos glossários presentes nos livros literários voltados para alunos do ensino médio e algumas de suas potencialidades para o estudo do léxico em aulas de língua portuguesa, observemos as propostas pedagógicas apresentadas em cada um dos seus manuais do professor, voltando o olhar para como se dá, em suas proposições, o ensino-aprendizado do léxico nesses materiais.

No manual do professor, elaborado a partir do livro, *Contos Tradicionais do Brasil* (CASCUDO, 2018, vemos que seu objetivo para a abordagem da obra em salas de aula de língua portuguesa do ensino médio seria contribuir para o alcance de uma das competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias, no sentido de "utilizar a linguagem para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável" (BRAGA, 2018, p. 04), além do desenvolvimento de habilidades, consideradas pelo manual como importantes para serem ampliadas no ensino médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das quais destaca a análise da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) e dos seus contextos de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.), em diálogo com o presente.

Para que essas competências e habilidades sejam alcançadas, o manual sugere o desenvolvimento de ações em sala de aula de língua portuguesa, divididas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Com o objetivo de ativar o conhecimento prévio do aluno e aproximá-lo da leitura do livro, o documento propõe, na etapa de pré-leitura, após uma rápida contextualização da obra, que seja apresentada uma lista com os títulos dos contos presentes na seção dos "Contos de exemplo", do livro *Contos Tradicionais do Brasil* (CASCUDO, 2018), para conhecermos o que os alunos já sabem sobre o folclore e a cultura popular, a partir da leitura desses títulos.

Levando em consideração que muitas dessas narrativas estão presentes em outras histórias, ou ainda, que podemos ter ouvido alguns desses contos com outros títulos, a possibilidade de descobrirmos os conhecimen-

tos prévios dos alunos acerca do folclore e cultura popular apenas com a leitura de seus títulos, se mostra limitada.

Como proposta de trabalho durante a leitura, o manual sugere que os alunos sejam reunidos em grupos e que cada grupo trabalhe um bloco do livro a partir das divisões de suas seções. Segundo o material, esta estratégia foi utilizada pelo fato de a obra literária ser "muito densa", sendo assim, possível resgatar a leitura do todo de maneira mais acessível ao dividi-la em blocos.

A partir disso, sugere-se que os alunos destaquem nos contos os personagens, valores, os aspectos regionais, religiosos, os elementos sobrenaturais, entre outros; a identificação no mapa da origem dos contos; a reescrita do conto através de quadrinhos; a dramatização de um conto; a leitura de outra versão do conto; a criação de um painel ilustrativo usando um software de apresentação de *slides*; e, por fim, a elaboração de um texto informativo sobre a modalidade do conto de seu grupo.

Como trabalho de pós-leitura, o manual do professor sugere, com a intenção de trabalhar a oralidade e a produção textual, que os alunos conversassem com seus amigos e familiares como o objetivo de descobrir histórias com diversos temas para contar. Segundo o manual, essas narrativas deveriam ser recontadas pelos alunos na modalidade escrita.

Ao analisarmos as atividades sugeridas para a etapa de leitura, vemos a falta de uma orientação mais detalhada ao professor a respeito dos objetivos específicos para a realização de cada uma dessas tarefas. Além disso, percebemos a ausência de uma proposição mais direta para um trabalho específico com o léxico apresentado nos contos.

Por exemplo, no momento dos destaques dos valores, os aspectos regionais, religiosos, os elementos sobrenaturais, entre outros, poderia haver o direcionamento para um estudo linguístico voltado especificamente para as lexias específicas presentes no livro, como já apresentamos anteriormente, e a partir daí, levar o aluno a remontar a história e a cultura de um povo.

Já em relação à atividade de pós-leitura, enxergamos a oportunidade para estudo das características da língua oral em comparação com a escrita, bem como suas variações, levantando hipóteses sobre como registrar essas marcas de oralidade ao fazer essa transposição para a modalidade escrita.

Contudo, tais propostas mais voltadas para o estudo do léxico não

são abordadas pelo manual, inclusive essa perspectiva não é contemplada quando observamos as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular escolhidas pelo manual. A partir disso e ao analisarmos os objetivos propostos pelo manual, percebemos que suas proposições estariam direcionadas para a estrutura dos contos, em termos de localização de elementos específicos, no âmbito do discurso, das características do gênero e da sua retextualização.

Vejamos como se apresentam as propostas pedagógicas nos demais materiais de apoio ao professor.

O manual do professor para abordagem do livro literário, *Eu sou Malala* (YOUSAFZAI, 2018), sugere uma série de atividades que vão desde a leitura das imagens contidas na capa, contracapa e figuras contidas ao longo da obra, leitura dos subtítulos, buscando estabelecer um diálogo com o aluno e o levantamento do seu conhecimento prévio.

Posteriormente, sugere-se a leitura compartilhada do prólogo (apesar de haver a sugestão de que a leitura em voz alta seja feita pelo professor para garantir "a fruição leitora"), chamando a atenção para a estrutura linguística do texto, que, apesar de estar estruturada na norma culta, apresenta fluidez, sem formalidades, devido ao seu tom confessional.

O manual também dá enfoque para a narrativa, sugerindo o reconhecimento de personagens e o estudo da personalidade da narradora-personagem, bem como de "sua cultura, sua formação familiar e as implicações socioculturais e políticas de sua história". (CEDAC, 2018a, p. 11)

Após essa etapa, sugere-se que a leitura da obra em sala de aula possa ser silenciosa, intercalada com leituras em voz alta feita pelo professor de trechos da obra, com momentos de socialização para exposição de opiniões, também mediadas pelo professor. Além disso, o manual encoraja que a leitura possa ser realizada pelos alunos também em casa.

Posterior a esse momento de leitura, o manual propõe uma retomada dos fatos presentes na narrativa, juntamente com a releitura de alguns parágrafos para que os alunos façam um levantamento sobre a linguagem empregada na obra, chamando atenção para a linguagem referencial empregada, sem a presença de metáforas nem sentidos figurados.

Outro aspecto em foco na abordagem da proposta do manual, diz respeito às características do gênero, que mesmo sendo uma biografia, apresenta elementos como enredo, espaço, tempo, narrador e personagens, além dos aspectos ligados a análise do discurso, a partir da diferença entre

os olhares externos dos jornalistas e mídia em geral e o de Malala.

Na penúltima seção, “Este livro e as aulas de língua portuguesa”, o manual endossa a importância do planejamento das aulas, apontando o sucesso do processo de aquisição da competência leitora como reflexo direto da preparação dos alunos para a leitura contextualizada e significativa.

Para isso, sugere-se como atividade de pré-leitura, pesquisas acerca do contexto geográfico, histórico, político e social do Paquistão, sondagem a respeito do uso de blogs pelos alunos, sugerindo a leitura do blog, *Diário de Malala*, introduzir a história de Malala a partir das reportagens e notícias sobre atentado sofrido, bem como o regime talibã e sua ocupação do Paquistão, aproveitando para trabalhar o gênero notícia, uma vez que a biografia baseia-se em fatos.

Além disso, o manual propõe que o professor possa explorar com os alunos as expressões patchuns e árabes específicas que surgem ao longo da narrativa a partir da leitura compartilhada do glossário presente no livro, oportunizando os jovens, dessa forma, a entrarem em contato com a “pluralidade cultural da obra”. (CEDAC, 2018a, p. 13)

Como proposta de pós-leitura, o manual sugere que a relação da literatura com a vida pessoal dos alunos, com foco nos elementos narrativos, seja trabalhada a partir da escrita de suas vivências utilizando-se a mesma linguagem autobiográfica do livro, *Eu Sou Malala* (YOUSAFSAI, 2018), que resultaria em um livro autobiográfico de dez a quinze páginas. Para isso, o documento ainda apresenta uma sugestão de sequência com alguns procedimentos que poderiam ser seguidos.

Como vimos, no manual de *Eu Sou Malala*, há menção às expressões patchuns e árabes específicas como sugestão para atividades voltadas para exploração do glossário, contudo, o manual não sinaliza de que maneira ou sob quais perspectivas e objetivos tais atividades deveriam ser exploradas. Desta forma, vemos que a perspectiva de estudo específico do léxico nesse manual se mostra tímido e inicial.

O terceiro manual a ser analisado refere-se ao material de apoio ao professor referente do livro literário *Melodia Mortal: Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música*, de Pedro Bandeira (2018). Como sugestão de atividades, o material sugere a leitura do livro, *Melodia Mortal*, conto a conto, uma vez que eles são independentes e abordam temas diferentes.

Após a leitura, propõe-se atividades com foco na compreensão e da

produção escrita a partir de atividades que promovam a elaboração de uma notícia de jornal anunciando a morte de um dos compositores que trata o conto, a listagem dos fatos que envolveram a morte desse compositor, a escrita de um resumo em forma de lembretes do conto, levantamento dos questionamentos realizados por Sherlock a respeito da morte do compositor presente no conto, listando os argumentos da confraria de médicos para derrubar ou reafirmar tais hipóteses, e por último, realizar a reescrita do conto.

Sem maiores comentários, o manual conclui suas sugestões propondo a leitura de diferentes contos escritos pelos autores com o objetivo de comparar as características do estilo literário de ambos.

Com o foco na estrutura do gênero, compreensão textual e escrita, como o próprio manual sinaliza, percebemos que as questões voltadas para as lexias específicas e seus campos lexicais, entre outras possibilidades direcionadas ao estudo do léxico, não são consideradas pelo material, apesar da presença de termos específicos e do glossário, e das amplas oportunidades de se trabalhar o léxico na obra, como já nos referimos anteriormente.

Por fim, apresentaremos a proposta pedagógica do manual do professor referente ao livro, *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (2018). Nele, vemos a ênfase dada à narrativa, à temporalidade e aos seus aspectos culturais, sociais, históricas e políticas, com base nos temas relacionados à migração, refugiados, direitos humanos, empatia, solidariedade, ética e humanidade.

Em relação a sua linguagem, o manual apresenta que no livro "há fortes traços de oralidade na linguagem escrita, remetendo à tradição desses tipos de narrativas" (CEDAC, 2018b, p. 05). Em outro momento, apresenta que o estilo seu prosa não abandona os recursos poéticos, mesmo "no trato com a língua, onde o autor se vale de neologismos e construções frasais surpreendentes que exploram aspectos da oralidade". (CEDAC, 2018b, p. 06)

Em relação aos neologismos presentes do texto, o manual sugere a associação à postura dos jovens diante da vida, referindo-se à experimentação, a tentativa de interferir, inovar e reler a realidade. (CEDAC, 2018b, p. 8)

Assim como vimos no manual do livro literário, *Eu Sou Malala*, o material de apoio pedagógico ao professor do livro literário de *Terra*

*Sonâmbula*, sugere leituras individuais e compartilhadas, com o acompanhamento do professor, com momentos de discussões e de exposição de opiniões, chamando a atenção, não apenas para a trama e ao enredo, mas aos procedimentos estéticos e narrativos utilizados, além da ênfase dada pelo manual à linguagem poética.

Como proposta de pré-leitura, sugere-se uma contação de histórias, a partir de mitos ou lendas africanas, pelo fato de a "oralidade ser um elemento fundamental na cultura de diversos países africanos, como Moçambique, que possuem uma expressiva tradição oral" (CEDAC, 2018b, p. 12), para estimular a leitura do livro pelos alunos. O manual ainda incentiva a participação dos alunos com criação de novos elementos para o mito.

Além dos neologismos, o manual aponta para as características da linguagem oral presentes no texto, com as expressões como "fidamãe", sugerindo a leitura do trecho onde essas expressões ocorrem, mas sem referência a atividades voltadas para o estudo linguístico mais específico dessas ocorrências.

Na pós-leitura, é sugerida a gravação em vídeo de alguma história afetiva contada por algum membro da família ou conhecido dos alunos, preferencialmente idosa, a seleção do trecho considerado mais importante para compartilhar em sala entre os colegas, argumentando o porquê daquela escolha. Com essa atividade, o manual objetiva que os alunos "[...] sejam capazes não só de ouvir histórias, mas também de compreendê-las e transmiti-las aos colegas". (CEDAC, 2018b, p. 16)

Novamente, nessas atividades, assim como nas demais, observamos a menção às marcas de oralidade presentes no texto e aos neologismos, o que mostra que tais aspectos não passaram despercebidos pelo manual. Contudo, não observamos menção ao glossário, nem a uma proposta mais direta relacionada ao estudo linguístico da oralidade, aos processos de formação de palavras na língua portuguesa, ou mesmo em relação às variações diatópicas da língua encontradas em comparação com o português brasileiro e o português de Moçambique, nos âmbitos lexical e semântico, tão presentes em todo o texto.

Desse modo, percebemos a falta de dar ao estudo do léxico uma posição protagonista, explorando suas possibilidades para ensino-aprendizado da língua materna e dando suporte ao professor em como trabalhar essas e outras questões em sala de aula.

## 5. Considerações finais

A partir da análise dos livros literários e seus respectivos manuais de apoio ao professor aprovados pelo PNLD/2018 – Literário, percebemos a necessidade de considerarem em suas propostas pedagógicas, o estudo do léxico para além de mero apêndice em glossários ou listas de palavras, buscando inserir nas práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa o léxico como nível de análise tanto para a "compreensão do funcionamento do sistema linguístico (quer do ponto de vista sincrônico, quer do diacrônico), quanto para a compreensão do processo de produção cultural" (FERRAZ, 2017, p. 413), buscando com isso, trazer contribuições para as construções de sentido e reflexão sobre questões identitárias.

Para além disso, pensando em atividades voltadas para livros literários em sala de aula de língua portuguesa no ensino médio, percebemos é necessário haver mudança na proposta didática de estudo do léxico rompendo com a ideia de mera análise isolada das palavras, buscando a compreensão da rede de relações com outros itens lexicais e seus contextos reais de uso (GUIMARÃES, 2017), não perdendo de vista a compreensão do contexto informal de uso da língua e da construção das características dos personagens ali representados.

Desta forma, sendo a linguagem o fio intermediador em nossa relação com o mundo, entre as representações linguísticas que a língua dispõe e as categorias cognitivas construídas ao longo de nossas experiências, o léxico corresponde ao inventário dos itens linguísticos com que expressamos estas categorias e subcategorias cognitivas. Por isso, não podemos desassociar o léxico da cognição social, uma vez que ele está atrelado ao conhecimento construído pelo homem em sua experiência social com grupo e culturas participantes. (ANTUNES, 2012)

Dito isso, compreendemos que quando privilegiamos a posição do estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa, estamos pensando no potencial que a competência lexical pode assumir no desenvolvimento de competências discursivas e leitoras com foco nas práticas sociais dos falantes, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de discursos claros e fluentes, ampliação do repertório lexical, além de fornecer ao aluno práticas necessárias para a compreensão de textos tanto orais quanto escritos. (ANTUNES, 2012)

Desta forma, corroboramos com Aderlande Pereira Ferraz (2014) ao afirmarmos que é fundamental compreendermos e considerarmos o léxico como parte fundamental para domínio de uma língua. Por isso,

consideramos urgente que seu estudo seja inserido com mais destaques nas atividades relacionadas ao ensino-aprendizado da língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Filologia e o estudo do léxico. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; MAGALHÃES, José Sueli de. (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Edufu, 2008, p. 716-721. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_244.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf)>. Acesso em: 20-07-2019.

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BANDEIRA, Pedro. *Melodia mortal*: Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música. 1. ed. Rio de Janeiro: Prumo, 2018.

BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria. (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001, p. 23-45.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A definição lexicográfica. *CADERNOS DO IL*, Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, n. 10, p. 23-43, 1993.

BRAGA, Regina Maria. *Manual do professor*: contos tradicionais do Brasil. Salvador: LDM, 2018. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/books/0056688760a1d4083e31a>>. Acesso em: 28-07-2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação nº 02/2018 para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2018 literário*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em: 28-07-2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018*: guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Conselho Nacional de Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CASCUDO, Luís Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 14. ed. Salvador: LDM, 2018 [1946].

CEDAC. *Manual do professor: Eu sou Malala*. Representado por Maria Tereza Perez Soares. São Paulo: Seguinte, 2018a. Disponível em: <<http://www.editoraschwarcz.com.br/seguinte/pnld2018/eusoumalala>>. Acesso em: 26-07-2019.

\_\_\_\_\_. *Manual do professor: Terra sonâmbula*. Representado por Maria Tereza Perez Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2018b. Disponível em: <<http://www.editoraschwarcz.com.br/companhiadasletras/pnld2018/ter-asonambula>>. Acesso em: 26-07-2019.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

FERRAZ, Aderlande Pereira. (Org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria, 2017.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Ana Luíza da. O léxico em foco: propostas de aplicação de teorias lexicais no ensino de português como língua materna. In: *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, 2014. Uberlândia. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/960.pdf>>. Acesso em: 26-07-2019.

GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. O aprendizado da ortografia e o léxico. In: FERRAZ, Aderlande Pereira (Org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria, 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Prefácio. In: ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*. Edição juvenil. 3. ed. São Paulo: Se-guinte, 2018.

ZAVAGLIA, Claudia. Metodologia em ciências da linguagem: lexicografia. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GOES, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, 2012, vol. 1. p. 231-264.