

# ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Beatriz Daruj GIL<sup>1</sup>

Fernanda Rodrigues BARUEL<sup>2</sup>

Dafne Rodrigues Alvares de CASTRO<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v21i1.3690>

**Resumo:** Influenciado pelos princípios da ciência linguística presentes nos documentos orientadores da educação brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ensino-aprendizagem do léxico vem se atualizando nas últimas décadas. Neste artigo, procura-se mostrar que, a despeito desse avanço, esses documentos ainda mantêm o estudo dos recursos léxico-gramaticais separado das práticas de leitura e escrita, embora reconheçam o gênero discursivo e o texto como núcleo do ensino da língua. Complementa-se essa discussão por meio da apresentação de uma prática de leitura dialogada em que se exploram campos semânticos que podem contribuir para se evidenciar como a materialidade linguística está a serviço da constituição de sentido dos enunciados. A reflexão está fundamentada em princípios da Lexicologia e da Semântica Lexical (Biderman, 1978; Coseriu, 1977; Polguère, 2018; Rio-Torto, 2006; Ullmann, 1964; Vilela, 1994) e dos estudos sobre ensino-aprendizagem do léxico (Antunes, 2012; Leffa, 2000).

**Palavras-chave:** Lexicologia. Ensino-aprendizagem de vocabulário. Campos semânticos.

---

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [biagil@usp.br](mailto:biagil@usp.br); <https://orcid.org/0000-0002-9874-167X>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [febaruel@gmail.com](mailto:febaruel@gmail.com); <https://orcid.org/0009-0005-3358-6487>

3 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [dafnerodriguesdecastro@usp.br](mailto:dafnerodriguesdecastro@usp.br); <https://orcid.org/0009-0005-9966-6682>

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

## *LEXICON TEACHING-LEARNING: ANALYSIS OF BASIC EDUCATION GUIDING DOCUMENTS AND APPLICATION IN THE CLASSROOM*

**Abstract:** Influenced by the principles of linguistic science present in the guiding documents of Brazilian education - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) and Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) -, the teaching-learning of the lexicon has been updated in recent decades. In this article, we seek to show that, despite this advance, these documents keep the study of lexico-grammatical resources separate from reading and writing practices. However, they recognize the discursive genre and the text as the core of language teaching. This discussion is complemented by presenting a practice of dialogical reading in which semantic fields that can contribute to highlighting how linguistic materiality is at the service of constituting the meaning of utterances are explored. The reflection is based on principles of Lexicology and Lexical Semantics (Biderman, 1978; Coseriu, 1977; Polguère, 2018; Rio-Torto, 2006; Ullmann, 1964; Vilela, 1994) and studies on teaching and learning the lexicon (Antunes, 2012; Leffa, 2000).

**Keywords:** Lexicology. Vocabulary teaching-learning. Semantic fields.

### **Recursos linguísticos no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**

O estudo dos recursos léxico-gramaticais na disciplina Língua Portuguesa, na Educação Básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), ocupa espaço ainda nebuloso (Antunes, 2012; Gil, 2022; Leffa, 2000). A materialidade linguística costuma estar distribuída em três práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade, como também, muitas vezes, em um lugar deslocado do enunciado do qual faz parte, tratada isoladamente, como se tivesse valor absoluto e intrínseco. Pode também estar em lugar nenhum, nos casos em que se realiza uma análise textual na qual se busca delimitar o conteúdo semântico de maneira mais genérica, sem considerar sua dependência da forma linguística, nem do contexto enunciativo.

O avanço dos estudos da língua em função e da língua em uso, consolidados em áreas como a Sociolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Análise da Conversação e as várias Teorias do Discurso, a partir da década de 1970, tem impactos no ensino da língua materna. Com a introdução de disciplinas que tratavam dessas áreas do saber linguístico nos cursos de Letras, chegam à Educação Básica reflexões, por exemplo, sobre as variedades linguísticas, privilegiando o debate sobre as prestigiadas e as desprestigiadas; diferenças entre oralidade e escrita e o ensino de gramática em uma perspectiva textual, não se limitando às estruturas fonológicas e morfossintáticas descontextualizadas.

No que se refere aos documentos orientadores da educação básica no país, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), no final dos anos 1990, consolida uma visão inovadora da área de língua portuguesa, constituída a partir da linguística do uso, marcada pelo questionamento aos modelos tradicionais de ensino concentrados exclusivamente na estrutura da língua. São as subáreas da Linguística, como a Pragmática e os Estudos do Discurso, que contribuem para que o gênero, como elemento estruturador, seja inserido no documento.

É também o fortalecimento da grande área de Estudos do Discurso que contribui para firmar os novos objetivos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento de nível federal orientador dos currículos estaduais e municipais de todo o país, publicado em 2018, por volta de 20 anos após os PCNs.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta, para o componente Língua Portuguesa da Educação Básica, uma perspectiva enunciativa-discursiva, já presente nos Parâmetros Curriculares da Linguagem – PCN (Brasil, 1998), por meio da qual a linguagem é vista como ação interlocutiva inserida em diferentes práticas sociais. Considera-se, nessa perspectiva, o texto como objeto de trabalho e de estudo em atividades de leitura, escrita, e escuta aplicadas a práticas de linguagem contemporâneas, com especial preocupação com as múltiplas semioses, os multiletramentos e as práticas da cultura digital. A proposta “contempla desde letramentos mais lineares com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018).

Com base nesses princípios, a BNCC (Brasil, 2018) define quatro eixos de integração para o trabalho com a língua portuguesa, a saber: a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica. Nesse último eixo, que é o que nos interessa para tratar do ensino-aprendizagem do léxico, a ênfase está nos “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema da escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e dos elementos de outras semioses” (Brasil, 2018, p. 71). Enfatiza-se que esses conhecimentos do eixo *análise linguística/semiótica* não devem “ser tomados como um fim em si mesmo” (Brasil, 2018) e que “as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (Brasil, 2018, p. 139).

“O trabalho com a análise linguística e semiótica deve ocorrer durante os processos de leitura e produção de textos. São processos de análise e avaliação da relação entre a materialidade dos textos e os efeitos de sentido decorrentes de sua organização. Na análise do estilo dos textos, escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização”

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

(Brasil, 2018, p. 80) devem ser levados em conta. Os conhecimentos léxico-gramaticais aparecem, na parte introdutória do documento, assumidamente associados às práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Acredita-se que essas práticas levam a situações de reflexão sobre a língua e que os alunos devem ser instigados a observar como essas regularidades materiais operam nas práticas de linguagem por meio, por exemplo, da “comparação de diferentes formas de dizer a ‘mesma coisa’ e análise de efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar” (Brasil, 2018, p. 81).

Ainda na parte introdutória do documento, em sua seção destinada à Língua Portuguesa, os conhecimentos linguísticos são organizados em grupos, a saber: Fono-ortografia, Morfossintaxe, Sintaxe, Semântica, Variação linguística e de Elementos notacionais. Em alguns desses grupos, principalmente na Morfossintaxe, Semântica e na Variação linguística, aparecem sugestões do que seria o tratamento lexical no ensino-aprendizagem da língua, como se pode ver:

- (1) O conhecimento das classes de palavras e análise de suas funções sintático-semânticas nas orações;
- (2) A percepção dos efeitos de sentido nos textos decorrentes do que chamam de fenômenos léxico-semânticos exemplificados com *augmentativo/diminutivos*, *sinonímia/antonímia*, *figuras de linguagem*, entre outros
- (3) O conhecimento das variedades lexicais e seus efeitos semânticos, variedades prestigiadas e não-prestigiadas.

É na BNCC (Brasil, 2018) que se firma o ensino de língua portuguesa na teoria dos gêneros discursivos, com ênfase nos gêneros digitais. O que se observa, contudo, é que, quando chegam à escola, os gêneros são entendidos por parte do professorado de modo semelhante ao que se fazia, em tempos anteriores, com as sequências textuais (restritas, em uma tradição antiga, a narrativas, descritivas e argumentativas). A estrutura composicional do gênero passa a ser o foco, tanto na leitura como na escrita. Do aluno, espera-se que classifique textos dentro dessa estrutura ou que produza determinado gênero seguindo um modelo pré-estabelecido. Se em uma tradição mais antiga, prevaleciam as lições de metalinguagem e classificação de estruturas linguísticas descontextualizadas (tanto do contexto linguístico como extralinguístico), nesse momento, o mesmo modo classificatório passa a aplicar-se à estrutura do gênero. Para Kleimann (2010), o texto é que deve ser objeto de análise, para que, a partir dele, se aprenda a matriz abstrata que é o gênero.

Nesse contexto, o componente estilístico teve muita dificuldade em encontrar seu lugar desde o momento inicial do trabalho com gêneros na escola. E é nesse lugar do estilo que os recursos léxico-gramaticais poderiam ser desenvolvidos. Essencial para o

ensino-aprendizagem da língua, a léxico-gramática acaba sendo preterida ou se mantém normatizada, sendo ensinada e aprendida como um conteúdo independente.

É no contexto dos estudos da Linguística Aplicada, por meio dos quais se compreende que do trabalho com o gênero fazem parte seus aspectos estilísticos, que os recursos léxico-gramaticais ganham espaço nas teorias sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa, não mais em uma perspectiva normativa, mas como escolhas léxico-gramaticais das quais depende a constituição do gênero e responsáveis pelos efeitos de sentido da enunciação. Isso significa que usuários da língua realizam escolhas, por um lado, orientadas e limitadas pelo gênero discursivo do qual faz parte o enunciado e, por outro, definidas pelos propósitos comunicativos da enunciação e efeitos de sentido pretendidos.

Esse entendimento teórico, contudo, parece ainda estar guardado nos livros e nas discussões acadêmicas, tendo pouco se aberto a práticas escolares. A precariedade na formação de professores no país, o pouco tempo dado à escola para que se aprofunde em seus temas e a distância entre a universidade, onde se desenvolvem as teorias linguísticas, e o espaço escolar podem ser razões para que o trabalho com recursos léxico-gramaticais ainda não tenha se consolidado em uma perspectiva da língua em uso.

A organização de campos semânticos em práticas de leitura, por exemplo, é uma forma de ensino-aprendizagem de recursos léxico-semânticos. Ao aprendermos uma palavra, aprendemos que ela integra um paradigma formado por outras palavras que podem se atualizar em contextos iguais ou semelhantes. Comumente denominado de *campo semântico*, *campo lexical* ou *campo léxico-semântico*, esse paradigma é formado por unidades lexicais que compartilham uma zona de significação comum e se apresentam em oposição entre si (Coseriu, 1977). O campo pode também ser entendido como paradigma formado por um contínuo de conteúdo lexical, repartido em lexemas que se opõem entre si pelos semas (Vilela, 1994).

Organizar o campo semântico de um texto estudado, em uma prática de ensino-aprendizagem de léxico, é explorar as relações paradigmáticas que as palavras costumam estabelecer e assim obter uma visão mais ordenada das escolhas lexicais de um texto que refletem determinados recortes culturais da língua ou mesmo dos enunciadores. É também uma forma de confirmar os propósitos dos interlocutores que sempre estarão marcados na escolha das unidades lexicais do campo, em cada atualização sintagmática.

Determinadas as relações paradigmáticas do léxico de um texto, para que se conheça uma palavra, é necessário conhecer propriedades gramaticais que governam seu uso, como os tipos de relação morfossintática que a palavra estabelece e as restrições

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

gramaticais desse uso. Para Rio Torto (2006), diferentemente de uma longa tradição que tratou léxico e gramática como módulos da língua totalmente dissociados, uma reflexão mais contemporânea trata as duas disciplinas como faces da mesma realidade. O estudo dos signos da língua, sejam palavras lexicais ou palavras gramaticais, norteia-se pelas propriedades gramaticais que os definem e que condicionam seu próprio comportamento discursivo. O léxico define-se por sua natureza pluridimensional que envolve a morfologia da unidade lexical, sua semântica e sintaxe interna e externa, e sua atualização discursiva.

O interesse principal deste artigo é 1) descrever e analisar o lugar que o estudo do léxico ocupa na orientação curricular construída nos dois principais documentos norteadores da educação básica brasileira, PCNs (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), com ênfase à BNCC (Brasil, 2018); 2) apresentar uma proposta de leitura dialógica do conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan (Trevisan, 1980), com exploração dos recursos léxico-semânticos.

Para o desenvolvimento dessas duas etapas, realizamos uma sequência de reflexões que parte do ensino do léxico nos PCNs (Brasil, 1998), buscando mostrar quais dimensões do saber lexical são privilegiadas. Na continuidade, exploramos o ensino do léxico na BNCC (Brasil, 2018), a partir da descrição da sua estrutura, seguida da observação do léxico nos campos de atuação e nas habilidades do componente Língua Portuguesa. Em relação à proposta de leitura, exploramos a análise do léxico do conto “Uma vela para Dario”, com base na teoria dos campos semânticos, apostando no estudo de recursos linguísticos subordinados à prática de leitura.

## **O léxico nos documentos oficiais de ensino**

### **O ensino de léxico nos PCNs – anos finais do Ensino Fundamental**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, os conteúdos de língua portuguesa são divididos em três práticas: de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, de análise linguística. Há uma seção destinada ao léxico subordinada ao item “prática de análise linguística”. No entanto, de maneira geral, as referências ao léxico estão dispersas no documento.

Em consonância com o que afirma Leffa (2000), os PCNs também reconhecem a importância de que o trabalho com o léxico seja uma prática intencional: “a escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade” (Brasil, 1998, p. 84).

Nos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a ampliação do léxico é mencionada como forma de estruturar a experiência e explicar a realidade. Em outras seções, cita-se o léxico como forma de “ampliar a competência discursiva do sujeito” (Brasil, 1998, p. 36). Vê-se, portanto, que, de acordo com o documento, o desenvolvimento da competência lexical é fundamental para a ampliação da competência discursiva, sendo esse um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 32).

Nas páginas 62 e 63 (Brasil, 1998), em “Prática de análise linguística” e nas páginas 83 a 85 (Brasil, 1998), há orientações didáticas específicas para a abordagem do léxico, listadas a seguir conforme a dimensão do léxico explorada.

### **Dimensão semântica**

- a) Escolher, entre diferentes palavras, aquelas “que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer [...]” (Brasil, 1998, p. 63).
- b) [...] Organizar as “palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto [...]” (Brasil, 1998, p. 63).
- c) “Apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente” (Brasil, 1998, p. 84).
- d) “Apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões” (Brasil, 1998, p. 84).
- e) “Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego” (Brasil, 1998, p. 84).
- f) “Identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões” (Brasil, 1998, p. 84).
- g) “Identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos” (Brasil, 1998, p. 84).

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

- h) “Apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente” (Brasil, 1998, p. 84).

### Dimensão discursiva

- a) Escolher palavras mais adequadas “em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto” (Brasil, 1998, p. 62).
- b) Empregar adequadamente “palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria [...])” (Brasil, 1998, p. 63)
- c) “Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego” (Brasil, 1998, p. 84).
- d) “Identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas” (Brasil, 1998, p. 84).

### Dimensão sintática/gramatical

- a) “[...] Projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura [...]” (Brasil, 1998, p. 63).
- b) Entender que, “ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido” (Brasil, 1998, p. 84).
- c) “Explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra” (Brasil, 1998, p. 84).
- d) “Explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra” (Brasil, 1998, p. 84).



- e) “Aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras” (Brasil, 1998, p. 84).
- f) “apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente” (Brasil, 1998, p. 84).

Nota-se que, nas orientações em que se explora a dimensão gramatical da competência lexical, não se menciona o texto, com exceção de “textos lacunados” para serem preenchidos. Disso, é possível concluir ainda que o estudo da gramática e do léxico é visto como algo isolado do contexto. Na abordagem das dimensões semântica e discursiva, as orientações fazem, geralmente, referência a “texto” ou a situações de interação social.

Importante ressaltar também a predominância do verbo “identificar” nas atividades contextualizadas, o que pode evidenciar uma política de empobrecimento da atividade cognitiva dos estudantes (Chaves, 2021), tendo em vista que não é esperado que os alunos desenvolvam habilidades em que sejam ativos na construção do conhecimento, como “demonstrar”, “analisar” e “produzir”.

## **O ensino de léxico na BNCC – anos finais do Ensino Fundamental**

### **A estrutura da BNCC**

Publicada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental traça as competências gerais e as competências e habilidades por áreas a serem alcançadas por todos os alunos durante sua escolaridade.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Como observam Vieira e Feijó (2018), essa definição explicita uma abordagem do conhecimento como algo de valor instrumental e prático, que deve ser útil para resolver problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. O currículo deixa de ser pautado por objetivos e conteúdos e passa a ser baseado em competências, gerais ou específicas

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

de área. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades para que as suas competências específicas sejam desenvolvidas. Essas habilidades relacionam-se a diferentes objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas, que são adaptadas conforme as especificidades de cada componente curricular.

Na área de Linguagens, especificamente na disciplina Língua Portuguesa, as unidades temáticas aparecem como práticas de linguagem e campos de atuação, uma organização semelhante à dos PCNs. São quatro as práticas de linguagem subordinadas aos campos de atuação – leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os campos de atuação dos anos finais do ensino fundamental são: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

### **O léxico nos campos de atuação e nas habilidades**

Os aspectos relacionados ao léxico são citados em diversas etapas, como na descrição de estratégias e procedimentos de leitura, na seção em que são traçados os objetivos gerais da prática de leitura:

[...]

- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. [...] (Brasil, 2018, p. 74).

Nos objetivos gerais da prática de análise linguística e semiótica, pode-se ler:

No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (Brasil, 2018, p. 80).

Na apresentação do componente curricular Língua Portuguesa, em um quadro em que se detalham os objetivos a serem alcançados em cada prática de linguagem; destacam-se, em análise linguística e semiótica:

- Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações

epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais (Brasil, 2018, p. 83);

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos (Brasil, 2018, p. 83).

**Quadro 1.** Habilidades de Língua Portuguesa com menção direta ao léxico

Ano	Campo	Habilidade
6º a 9º	Jornalístico/ midiático	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como [...] <i>jogos de palavras</i> [...].
6º a 9º	Jornalístico/ midiático	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos [...] o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo <i>uso ambíguo de palavras</i> [...].
6º a 9º	Jornalístico/ midiático	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as <i>escolhas lexicais</i> , [...], o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como <i>escolhas lexicais</i> , [...]).
6º a 9º	Atuação na vida pública	(EF69LP20) Identificar, [...], a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo <i>uso de vocabulário técnico</i> , pelo uso do imperativo, <i>de palavras e expressões que indicam circunstâncias</i> , [...].
6º a 9º	Atuação na vida pública	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu <i>vocabulário</i> , [...].
6º a 9º	Práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: [...] <i>uso de vocabulário técnico/especializado</i> etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
6º a 9º	Artístico- literário	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a <i>escolha lexical</i> típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais [...].

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

6º a 9º	Artístico-literário	(EF69LP54) Analisar [...] os efeitos de sentido decorrentes do <i>emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas</i> (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
6º, 7º	Jornalístico/midiático	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela <i>seleção lexical</i> , topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
6º, 7º	Jornalístico/midiático	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, <i>escolhas lexicais</i> , construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
6º, 7º	Jornalístico/midiático	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – [...] uso de 3ª pessoa, de <i>palavras que indicam precisão</i> –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, [...].
6º, 7º	Todos	(EF67LP34) Formar <i>antônimos</i> com acréscimo de prefixos [...].
6º, 7º	Todos	(EF67LP35) Distinguir <i>palavras</i> derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
6º	Todos	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma <i>série sinonímica</i> .
7º	Todos	(EF07LP03) Formar, com base em <i>palavras</i> primitivas, palavras derivadas [...].
8º, 9º	Jornalístico/midiático	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como [...] <i>escolhas lexicais</i> , [...]) e seus efeitos de sentido.
8º	Todos	(EF08LP05) Analisar processos de <i>formação de palavras</i> por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen [...].
9º	Todos	(EF09LP12) Identificar <i>estrangeirismos</i> , caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

**Fonte:** Elaboração própria com base na BNCC (Brasil, 2018, grifo próprio)

Percebe-se que esses objetivos preveem a análise do contexto. Posteriormente, esses objetivos e diretrizes são detalhados em habilidades relacionadas a práticas de linguagem em um determinado campo de atuação. Essas habilidades, que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade dos estudantes, estão organizadas textualmente com uma sintaxe padrão específica: *verbo + complemento + modificador*. O verbo indica o processo cognitivo da habilidade, o complemento explicita o objeto de conhecimento mobilizado na habilidade. Por fim, o modificador explicita o contexto ou especifica a aprendizagem esperada.

Das 165 habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa, de 6º a 9º ano, apenas 18 tratam diretamente do léxico, ou seja, cerca de 10,1%.

Dessas habilidades, 7 (EF69LP04, EF69LP05, EF67LP06, EF89LP06, EF69LP17, EF67LP07, EF67LP10) pertencem ao campo jornalístico/midiático; 6 referem-se a todos os campos de atuação (EF67LP35, EF06LP03, EF07LP03, EF08LP05, EF09LP12, EF67LP34); 2 são do campo de atuação na vida pública (EF69LP20 e EF69LP24), 2 do campo artístico-literário (EF69LP47 e EF69LP54); e 1 (EF69LP42) do campo de práticas de estudos e pesquisa.

Essa distribuição assimétrica do léxico entre os campos revela que ele é tratado apenas parcialmente. Além disso, as habilidades em que consta o léxico, e que se referem a todos os campos de atuação, estão associadas à prática de análise linguística e semiótica, o que demonstra que a BNCC prevê o estudo do léxico como algo apartado da análise contextual, o que é pouco eficaz no desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

Além disso, nota-se que o léxico aparece em apenas uma habilidade voltada exclusivamente a alunos de 8º e 9º anos, sendo que, para a última série do Ensino Fundamental, há menção apenas do uso de estrangeirismo. Infere-se, portanto, que o documento trata o ensino de léxico como algo mais elementar e como se sua aprendizagem cessasse em algum momento da escolaridade.

## O léxico na construção sintática das habilidades

Ao se analisar a sintaxe em que são descritas essas habilidades (verbo + complemento + modificador), percebe-se que a abordagem do léxico ocorre no complemento em 10 das 18 (EF69LP04, EF69LP05, EF69LP20, EF67LP06, EF67LP35, EF06LP03, EF07LP03, EF89LP06, EF08LP05, EF09LP12), como se vê nos exemplos abaixo, sendo 5 relacionadas à prática de leitura e 5 relacionadas à análise linguística e semiótica. Mesmo que ele seja objeto de estudo em 5 habilidades de leitura, ainda falta a previsão do trabalho com o léxico em outras práticas de linguagem. Além disso, mais uma vez, o ensino de léxico é associado a uma abordagem gramatical e descontextualizada em 2 delas, destacando-se a formação de antônimos com acréscimo de prefixos e a análise de séries sinonímicas.

(EF67LP34) Formar *antônimos* com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma *série sinonímica* e os efeitos provocados em diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, grifo próprio).

Nas outras 8 habilidades (EF69LP17, EF69LP24, EF69LP42, EF69LP47, EF69LP54, EF67LP07, EF67LP10, EF67LP34), a abordagem do léxico é explicitada apenas no modificador, geralmente como um exemplo, entre muitos outros, de trabalhos que o professor pode desenvolver em sala de aula, como se constata em:

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu *vocabulário*, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, *escolhas lexicais*, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido (Brasil, 2018, grifo próprio).

Por fim, a análise dos verbos empregados nessas habilidades permite concluir o papel secundário que os estudos lexicais ocupam na BNCC. Como, muitas vezes, há mais de um verbo numa mesma habilidade, foram identificados 22 verbos nas 18 habilidades. Eles estão relacionados no quadro a seguir:

**Quadro 2.** Verbos das habilidades com menção direta ao léxico

Habilidade	Verbo 1	Verbo 2	Habilidade	Verbo 1	Verbo 2
(EF69LP04)	Identificar	Analisar	(EF09LP12)	Identificar	
(EF69LP05)	Inferir	Justificar	(EF69LP17)	Perceber	Analisar
(EF69LP20)	Identificar	Analisar	(EF69LP24)	Discutir	
(EF67LP06)	Identificar		(EF69LP42)	Reconhecer	
(EF67LP35)	Distinguir		(EF69LP47)	Analisar	
(EF06LP03)	Analisar		(EF69LP54)	Analisar	

(EF07LP03)	Formar		(EF67LP07)	Identificar	
(EF89LP06)	Analisar		(EF67LP10)	Produzir	
(EF08LP05)	Analisar		(EF67LP34)	Formar	

Fonte: Elaboração própria

Entre as habilidades que têm o léxico como objeto em sua sintaxe, há 4 ocorrências de “identificar”, 5 de “analisar” e 1 ocorrência de cada um destes verbos: “inferir”, “distinguir”, “formar” e “justificar”. Embora haja 5 ocorrências de “analisar”, em duas delas, a análise é descontextualizada:

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma *série sinonímica*.

(EF08LP05) Analisar *processos de formação de palavras* por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (Brasil, 2018, grifo próprio).

Dessa forma, conclui-se que, semelhantemente aos PCNs, também na BNCC há predominância de habilidades que podem evidenciar uma política de empobrecimento da atividade cognitiva dos estudantes em relação à língua.

### **A exploração de campos semânticos em uma prática de leitura dialógica do conto “Uma vela para Dario” (VD), de Dalton Trevisan**

#### **Habilidades da BNCC para o tratamento do léxico na proposta didática**

Um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa na atualidade está em atrelar o ensino do léxico à leitura de textos. Por vezes, o ensino de léxico em sala de aula limita-se ao estudo de aspectos formais, relacionados à formação de palavras, ou a relações de sentido observadas entre palavras isoladas, por exemplo, sem que o estudo seja feito de forma contextualizada. O que se apresenta adiante é uma prática de leitura dialógica, feita a partir do compartilhamento de reflexões e experiências entre professor e aluno, com exploração de recursos lexicais a partir da construção de campos semânticos.

Tendo em vista que o objetivo é a abordagem de recursos léxico-semânticos em um texto literário, que se enquadra no campo artístico-literário e envolve as práticas de linguagem relacionadas à leitura e à análise linguística/semiótica previstas na BNCC, a proposta engloba as seguintes habilidades do documento orientador:

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos [...] o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo *uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas*, [...].

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, *a escolha lexical* típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais [...].

(EF69LP54) Analisar [...] os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e *expressões denotativas e conotativas* [...].

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, *escolhas lexicais, construções metafóricas*, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus *efeitos de sentido*.

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma *série sinonímica* (Brasil, 2018, grifo próprio).

Apesar de as habilidades (EF69LP05) e (EF67LP07) indicarem o trabalho com o léxico em gêneros do campo “jornalístico-midiático”, pretende-se, nesta proposta, adaptá-las ao texto literário, estudando o uso da ambiguidade e das escolhas lexicais metafóricas em um texto do campo artístico-literário.

## O campo semântico

Toda palavra participa de um ou mais campos associativos, por ser cercada por uma rede de associações que ligam uma unidade a outra (Ullmann, 1964, p. 498). Essas associações podem ser (1) *semânticas*, (2) *formais* ou (3) *semelhança acidental*<sup>4</sup>, podendo uma relação contemplar um ou mais tipos de associação. São diversas as possibilidades de redes associativas e infinitas as relações possíveis entre as unidades: (1) associação por significado semelhante (feliz, alegre, contente, animado, divertido); (2), por mesmo radical (feliz, felicidade, felizmente) ou até mesmo (3) por terminação (feliz, nariz, chafariz), por exemplo.

O foco do campo associativo está em elencar todas as possíveis relações (formais, semânticas ou acidentais) entre unidades lexicais; já o objetivo dos campos semânticos,

---

4 Ullmann (1964) denomina “semelhança acidental” a relação associativa entre palavras pelas quais não se possa estabelecer uma relação de padrão formal.



um tipo de campo associativo, está em organizar, classificar e categorizar conceitos e significados de unidades lexicais em um determinado idioma ou enunciado. Isso significa que o campo semântico é aquele composto por unidades que se associam semanticamente. Portanto, pode-se afirmar que os campos associativos são hiperônimos de outros campos, por exemplo, das *esferas conceituais* (Ullmann, 1964, p. 508) ou dos *campos semânticos* (Biderman, 1978, p. 150).

No campo semântico, a ênfase recai sobre o conceito e o significado. Neles, há organização, categorização e sistematização do léxico de um idioma ou enunciado a partir de relações semânticas e, em cada um deles, as unidades lexicais e suas relações de sentido contribuem para delimitar outros campos, formando um imenso sistema integrado.

O estudo dos campos semânticos também pode contribuir para análise do pensamento de uma determinada comunidade. Por exemplo, a inclusão, exclusão ou mudança de uma unidade lexical de uma esfera conceitual pode representar uma mudança de pensamento da sociedade de uma época e, conseqüentemente, como as pessoas organizam a língua. Essa teoria coloca em evidência a relação entre a linguagem e o pensamento, mostrando como uma sociedade modifica, cristaliza ou exclui determinada unidade de uma esfera conceitual a partir de seu modo de ver o mundo (Ullmann, 1964, p. 523-524).

A maneira como se organiza e se categoriza o léxico por meio dos campos semânticos pode exprimir a visão de mundo de uma sociedade de uma determinada época. Como se hierarquizam os cargos militares, como se organizam as classificações da fauna e da flora e a maneira como são agrupadas as cores, são exemplos de campos que podem expressar não só como uma sociedade organiza o léxico de seu idioma como também a partir de que perspectiva enxerga o mundo.

### **O conto “Uma vela para Dario”**

Dalton Trevisan, escritor brasileiro, tornou-se conhecido pela publicação de livros de contos. Um de seus contos mais famosos é “Uma vela para Dario”, publicado pela primeira vez no livro *Cemitério de Elefantes* (1980). É narrado em terceira pessoa e mostra a aflição da personagem Dario ao sofrer um mal súbito. A história coloca em evidência a reação dos transeuntes ao perceberem que um desconhecido passava mal no meio da rua. Segue o conto:

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

### *Uma vela para Dario*

*Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.*

5 *Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.*

10 *Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.*

15 *Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.*

*A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.*

20 *Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que façam um gesto para espantá-las.*

25 *Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.*

*Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados com vários objetos de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.*

30 *Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.*

35 *O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio quando vivo só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabecão.*

*A última boca repete. Ele morreu, ele morreu. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.*

40 *Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.*

*Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.*

45 *Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.*

## **Desenvolvimento da proposta**

As etapas da proposta de leitura dialógica do conto VD, de Dalton Trevisan são: a) contextualização do *corpus*; b) leitura em voz alta; c) levantamento dos temas do texto; d) direcionamento para campos semânticos em oposição e e) construção desses campos. A atividade é indicada para o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e as etapas compõem uma prática dialogada entre o professor e os alunos.

A atividade deve ter início com um diálogo acerca do contexto de produção e circulação do conto. O professor deve propor uma pesquisa, seguida de uma conversa sobre a função do gênero, público-alvo, suporte etc. (etapa a) Após essa etapa, deve ser feita a leitura do conto (etapa b) e, em seguida, o professor deve, com os alunos, levantar os temas do conto (etapa c), visando estruturar os campos semânticos a partir de quatro universos em oposição: vida-morte e abandono-proteção (etapa d). A escolha desses universos (campos semânticos) está atrelada à macroestrutura do *corpus* e tem por objetivo principal proporcionar um meio para análise das unidades lexicais do conto.

Nesse momento, é importante que a seleção de unidades lexicais que irão compor os campos seja realizada com os alunos. O papel do professor é conduzir a atividade a fim de se obter, aproximadamente, a constituição vista abaixo no Quadro 3.

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

### Construção dos campos em oposição *Vida e Morte* (etapa e)

Nessa etapa de construção dos campos semânticos *Vida e Morte*, tem-se a expectativa de que os alunos e o professor cheguem a este resultado aproximado:

**Quadro 3.** Expectativa para os campos semânticos *Vida e Morte*

VIDA	MORTE
<i>vem (apressado)</i> <i>dobra</i> <i>encosta-se</i> <i>senta-se</i> <i>escorrega</i> <i>descansa</i> <i>abre</i> <i>move</i>	<i>à espera</i> <i>morreu</i> <i>corpo</i> <i>cadáver</i> <i>defunto</i> <i>homem morto</i> <i>morto</i>

Fonte: Elaboração própria

### Ação x estaticidade

Primeiramente, o professor pode perguntar aos alunos quais unidades do conto devem ser enquadradas no campo *Vida*. Nesse momento, cabe ao docente conduzir os alunos a pensar em unidades lexicais que possuam sentido dinâmico e, neste caso, observar as ações realizadas pela personagem principal enquanto ainda estava viva.

O professor deve levar os alunos a perceberem que as unidades lexicais que preveem dinamismo estão ligadas a Dario apenas no começo do conto, como as destacadas a seguir:

- (1) “Dario *vem apressado*, guarda-chuva no braço esquerdo” (linha 1);
- (2) “*dobra* a esquina” (linha 1);
- (3) “*encosta-se* na parede” (linha 2);
- (4) “*escorrega e senta* na calçada” (linhas 2 e 3);
- (5) “*descansa* na pedra o cachimbo” (linha 3);
- (6) “*abre* a boca” (linha 4);
- (7) “*move* os lábios” (linhas 5).

O objetivo é que os alunos percebam que essas palavras dinâmicas estão ligadas ao ritmo da narrativa, no início, acelerado como o ritmo da vida. É importante que, nesse momento, o professor relacione o ritmo dinâmico estabelecido pelas unidades lexicais destacadas e o emprego de elipse do verbo na segunda oração “Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo”<sup>5</sup> (linha 1), recurso que imprime a voracidade com que, possivelmente, Dario luta pela vida, já que as palavras em destaque são ações realizadas pela personagem durante o seu mal súbito.

A temporalidade da narrativa é fator importante, pois, a partir da morte de Dario, o ritmo da história torna-se outro. Não mais acelerado, como no início (pelo emprego das palavras com sentido de movimento), mas sim, vagaroso, para intensificar o abandono de Dario. Por isso, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o fio rítmico da narrativa.

Realizada a condução do raciocínio acerca do ritmo temporal no conto, os alunos possivelmente encontrarão facilidade em reconhecer unidades lexicais que possuem sentido oposto àquelas destacadas para compor o campo *Vida*. Espera-se, nesse momento, que os alunos identifiquem “à espera”, retirada do trecho “Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção” (linha 46) e “morreu”, do trecho “A última boca repete: - Ele *morreu*, ele *morreu!*” (linha 36) como unidades do campo *Morte*, que preveem estaticidade, em oposição às do campo *Vida*; pois mostram Dario passivo aos acontecimentos.

Esse é o momento de o professor chamar a atenção, novamente, para o ritmo da narrativa: agora, mais lento, vagaroso para enfatizar o abandono de Dario e a indiferença dos transeuntes à situação, já que a maioria deles não mexe um dedo para auxiliar Dario, ou seja, não se movimentam para ajudar a personagem nem antes, nem depois de sua morte, o que demonstra falta de empatia, de solidariedade e de respeito à vida humana. O professor pode usar como exemplo o trecho “Dario demorou duas horas para morrer” e “as gotas de chuva caíam uma a uma” para expressar essa ideia de ritmo vagaroso ligado ao abandono.

### Os parassinônimos de “Dario”

Encerrada a discussão sobre o ritmo narrativo, o professor deve explorar as palavras que substituem o nome “Dario” ao longo da narrativa. Nesse momento, espera-se que os

---

5 Nesse período, pode-se notar como a ausência de um verbo na segunda frase “guarda-chuva no braço esquerdo” insere à narrativa um ritmo veloz. Caso a frase fosse construída sem a elipse: “Dario vem apressado, em seu braço esquerdo *carrega* um guarda-chuva”, por exemplo, a dinamicidade teria sido desconstruída. Isso evidencia que os aspectos sintáticos também podem inferir ritmo à narrativa.

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

alunos identifiquem que todas essas unidades estão ligadas diretamente ao campo *Morte* e que, de certa forma, contribuem para transmitir a ideia de anonimato à personagem, pois Dario, depois de morto, nem sequer é visto como ser humano, é tratado como um corpo, o que demonstra total falta de empatia e solidariedade por parte das outras personagens.

É necessário que o professor observe, com os alunos, que o nome de Dario é citado até o final do conto, mas que, em momentos de abandono, Dario tem seu nome substituído por parassinônimos:

- (1) “Várias pessoas tropeçam no *corpo* de Dario” (linha 32);
- (2) “o guarda aproxima-se do *cadáver*” (linha 33); “todo o ar de um *defunto*” (linha 38),
- (3) “apenas um *homem morto*” (linha 41),
- (4) “ao lado do *cadáver*” (linha 43);
- (5) “retrato de um *morto* desbotado pela chuva” (linha 44).

Deve-se ressaltar que o sentido de estaticidade também acompanha algumas unidades. Por exemplo, a unidade lexical “retrato” do trecho “*retrato* de um morto desbotado pela chuva” (linha 44) também possui sentido estático, pois não se capturam movimentos nos retratos, eles são recortes no tempo.

## Considerações finais

No final da década de 1990, uma visão inovadora do ensino de língua portuguesa chegou aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), um dos documentos orientadores da educação básica brasileira, como resultado das várias Teorias do Discurso que surgiram na Linguística a partir da década de 1970.

Cerca de 20 anos após a publicação dos PCNs, a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) consolidou a linguagem como ação interlocutiva e firmou teoria dos gêneros discursivos como orientador das aulas de língua materna. Nessa perspectiva, é durante a leitura e a produção de textos que deve ocorrer a análise linguística e semiótica. Assim, o estudo dos recursos léxico-gramaticais deve estar associado às práticas de leitura/escuta e produção de textos escritos, orais e multissemióticos.

No entanto, o que se observa é que a léxico-gramática tem sido preterida ou é abordada como um conteúdo independente ou em uma perspectiva normativa, o que fica evidente na análise dos documentos oficiais do ensino básico brasileiro. Apesar de

haver, nesses documentos, o reconhecimento da importância do léxico como elemento estruturador do texto, verifica-se que os elementos léxico-gramaticais ocupam espaço secundário nas orientações aos professores nos PCNs (Brasil, 1998) e nas habilidades da BNCC (Brasil, 2018).

Nos PCNs (Brasil, 1998), embora os objetivos gerais reconheçam o estudo do léxico como forma de ampliação da competência discursiva dos sujeitos, ele é vinculado ao item “prática de análise linguística” e dissociado das práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos. Além disso, é associado a atividades cognitivas mais simples, com o uso de verbos como “identificar”.

Da mesma forma, na BNCC (Brasil, 2018), os objetivos destacam a importância da análise contextual para o estudo do léxico. Entretanto, ele é tratado de forma apartada e como complemento da habilidade, não como objeto de estudo. Ademais, os verbos que indicam a habilidade cognitiva dos estudantes ao tratar do léxico não pressupõem habilidades mais sofisticadas, havendo também predominância de ações como “identificar”.

Mesmo que a BNCC (Brasil, 2018) apresente apenas duas habilidades de estudo do léxico no campo artístico-literário, uma abordagem semântica-discursiva dos itens lexicais em um texto literário pode ser produtiva, tendo em vista que o uso criativo do léxico é explorado de forma mais intensa no gênero literário. A partir da criação de campos semânticos, é possível colocar em evidência uma série de relações de sentido (sinonímia, antonímia, ambiguidade e polissemia, por exemplo).

A leitura dialógica e a aplicação de atividades que organizem o texto a partir de campo semântico pode auxiliar na ampliação do sentido das palavras, colocando em evidência quais características de seu sentido mais frequente<sup>6</sup> permanecem e o que foi ampliado ou modificado, cedendo lugar a um significado estilístico. Além disso, compreendendo o sentido figurado<sup>7</sup> das escolhas e criações lexicais do autor, pode-se entender seu lugar no discurso e a combinatória realizada, tendo em vista que as palavras não existem de forma isolada.

Espera-se que este trabalho auxilie o professor de língua portuguesa na tarefa de abordar o texto literário em sala de aula a partir de uma reflexão sobre o léxico, que pode

---

6 Aplica-se, neste caso, a teoria de Polguère (2018) sobre os sentidos primitivos das palavras. Para o autor, todas as palavras teriam um sentido primário, original, que desencadearia outros sentidos periféricos. Antunes (2012) denomina este caso de “sentido básico”, ao qual se agregam outros sentidos.

7 Entende-se por sentido figurado aquele em que as palavras e expressões permitem diferentes significados e interpretações a depender do contexto de uso. Nesse caso, há um afastamento do sentido literal.

- | Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula

ser uma vereda para se evidenciar a importância da articulação entre a literatura e os estudos linguísticos, principalmente, o ensino de vocabulário.

## Referências

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

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística**: linguística quantitativa e computacional. Livros técnicos e científicos: Rio de Janeiro, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

CHAVES, P. M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrZgfXTbBwN6Gx7Yz/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

COSERIU, E. **Principios de semántica estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

GIL, B. D. Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 100-118, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3395>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KLEIMANN, A. Apresentação. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-15.



LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018

RIO TORTO, G. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. *In*: ATHAYDE, M. F. **Estudos sobre léxico e gramática**. Coimbra: CIEG/FLUC, 2006. p. 11-34. (Cadernos do Cieg 23). Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13412/1/O%20L%c3%a9xico%20%3a%20sem%c3%a2ntica%20e%20gram%c3%a1tica%20das%20unidades%20lexicais.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

TREVISAN, D. **Cemitério dos Elefantes**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1980.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Tradução J. A. Osório Matheus. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. de O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como *commodity*. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.04>. Acesso em: 16 ago. 2023.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** GIL, Beatriz Daruj; BARUEL, Fernanda Rodrigues; CASTRO, Dafne Rodrigues Alvares de. Ensino-aprendizagem do léxico: análise dos documentos norteadores da Educação Básica e aplicação em sala de aula. **Revista do GEL**, v. 21, n. 1, p. 79-103, 2024. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 07/11/2023 | Aceito em: 23/01/2024.

---