



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



Mariana Lins Escarpinete

O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO DE PLE: UM OLHAR SOBRE AS
ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2013

Mariana Lins Escarpinete

**O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO DE PLE: um olhar sobre as
atividades propostas em Livros Didáticos**

Trabalho de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
(PROLING) da Universidade Federal da
Paraíba para obtenção do título de Mestre em
Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise
Linguística.

Linha de pesquisa: Linguagem, Sentido e
Cognição.

Orientadora: Professora Dra. Mônica Mano
Trindade Ferraz.

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2013

E74e Escarpinete, Mariana Lins.

O estudo do léxico no ensino de PLE: um olhar sobre as atividades propostas em livros didáticos / Mariana Lins Escarpinete.- João Pessoa, 2013.

131f. : il.

Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. PLE-Português como Língua Estrangeira. 3. CELPE-Bras. 4. Semântica. 5. Relações lexicais. 6. Livro didático.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Autora: ESCARPINETE, Mariana Lins.

Título: O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO DE PLE: um olhar sobre as atividades propostas em Livros Didáticos

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Linguística.

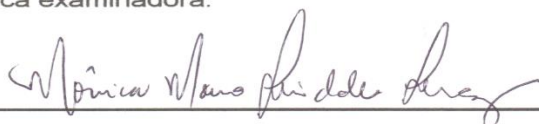
Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

Linha de pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição.

Orientadora: Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz.

Dissertação aprovada em 15 / 04 / 2013

Banca examinadora:



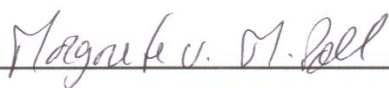
Profª Drª Mônica Mano Trindade Ferraz - UFPB

Orientadora



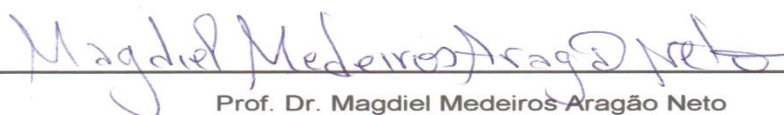
Profª Drª Leonor Maia Santos – UFPB

Examinadora



Profª Drª Margarete Van Mühlen Poll – UFPB

Examinadora



Prof. Dr. Magdiel Medeiros Aragão Neto

Suplente

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2013

Ao autor e consumidor da minha existência,
meu Senhor e Salvador pessoal, cuja
misericórdia me permite terminar o que
começo, ao meu Deus.

AGRADECIMENTOS

A minha família, representada por José Carlos e Maria de Fátima, pais sempre presentes, cujo incentivo e valorização não há comparado em lugar algum. Bruna e Leonardo, extensão do amor de Deus por mim, meus irmãos. Com toda certeza, para eles eu tenho grande e imensurável valor.

A meu marido, o André, companheiro de todas as horas, que me ensinou que a vida é feita de escolhas, e, uma vez que essas escolhas são feitas, não podemos voltar atrás. Até porque, complementando o texto bíblico de Lucas 9.62, quem põe a mão no arado e olha para trás não é digno da colheita.

A meus colegas José Wellisten e Aline Malaquias, cujo amor à docência me serviu de mote para não desistir, e o constante carinho, atenção e presença me serviram de candeia para os momentos de escuridão.

Ao querido Gualberto Praxedes, que tão prontamente me auxiliou no empréstimo dos Livros Didáticos para que eu tivesse bastante *corpus* para a análise.

A todos os professores que passaram pela minha vida, pois foi pelo exemplo deles que enveredei por tão graciosa área, a licenciatura. Em especial aos professores da graduação e pós que, de certa forma, apontaram “um” caminho.

Ao meu avô de coração, mestre Oliveiros, que não pesava o tempo para saber dos meus caminhos acadêmicos, nem cansava a voz, já áspera pela idade, para contar sobre seus dias de glória, sobre suas conquistas e realizações. Homem que torce pelo meu sucesso.

Ao programa REUNI pelo fomento e incentivo à pesquisa nesse processo, facilitando meu caminhar.

A minha professora e orientadora Mônica, pois encontrei nela, muito antes mesmo deste trabalho, uma amiga, uma ajudadora, a pessoa que abriu meus olhos para realidades, tanto em termos de direcionamento acadêmico, quanto posicionamentos de vida, dando-me esperança de um futuro na docência.

Enfim, a todos, minha sincera gratidão.

O léxico funciona como a alma do homem. É por meio das palavras que o homem expressa seus medos, angústias, sonhos, tristezas.

(SCHNEIDER, 2007, p. 12)

RESUMO

O presente trabalho surge da necessidade de se observar o Livro Didático (LD) de Português como Língua Estrangeira (PLE) no tocante ao tratamento dado aos aspectos lexicais da língua em seus textos e atividades para a aquisição/aprendizagem do Português Brasileiro. Concebemos, a partir de tal necessidade, que as práticas de ensino de PLE devem estar margeadas pelo recorte da Semântica, refletidas, por sua vez, nos manuais didático-pedagógicos, como no caso do LD. Para isso, analisamos os seguintes livros: 1. *Novo Avenida Brasil (volume 1 e 2)*; 2. *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*; 3. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*; 4. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação (Completo)*, na versão digital-online. Nosso objetivo maior é a observação e apreciação qualitativa-descritiva das atividades que incorporam as relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia e hiperonímia/hiponímia, fundamentais para a efetivação da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Mediante tal compromisso, construímos nossos estudos, inicialmente, com a apresentação, tanto da trajetória histórica do PLE, quanto da sua atual situação, destacando suas influências e perspectivas de ensino subjacentes. Ainda, defendemos a importância de uma formação docente que promova, de fato, a aprendizagem, mostrando a iminente necessidade de aperfeiçoamento e maior intimidade com a perspectiva da sua própria língua no patamar de estrangeira. Em sequência, refletimos sobre o exame de proficiência na área, o CELPE-Bras, configurando-se como um instrumento avaliador e regulador dessa vertente de ensino, tão logo das concepções de língua(gem) de cunho sociointeracionista suscitadas. A partir de então, é feita a análise do nosso *corpus* e sugestões de tratamento do léxico, que consideramos mais eficazes para o ensino/aprendizagem de/em PLE. No todo deste trabalho, destacamos o papel da Semântica, especificamente às relações lexicais, para o ensino de PLE, na hipótese de que o ensino do léxico na construção dos sentidos no texto é essencial para a formação do estrangeiro na língua-alvo, pois, ao pensar a significação na elaboração das práticas de ensino, o repertório vocabular do aprendente vai sendo construído sob a égide do contexto de uso da língua, de comunicação.

Palavras-chave: PLE. CELPE-Bras. Ensino. Semântica. Relações Lexicais. Livro Didático.

RÉSUMÉ

Le présent travail découle de la nécessité d'observer le Livre Didactique (LD) du Portugais comme Langue Étrangère (PLE) concernant le traitement donné aux aspects lexicaux de la langue dans ses textes et activités pour l'acquisition/apprentissage du portugais brésilien. Nous concevons, dans cette nécessité, que les pratiques pédagogiques du PLE doivent être guidées par le découpage de la sémantique, reflétés, à leur tour, dans les manuels didactiques et pédagogiques, comme dans le cas de LD. pour ce faire, nous analysons les livres suivants: 1. *Novo Avenida Brasil (volume 1 e 2)*; 2. *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*; 3. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*; 4. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*, dans la version numérique-en ligne. Notre objectif principal est l'observation qualitative-descriptive et l'appréciation des activités qui intègrent les relations sémantiques lexicales de synonymes et antonymia et hyperonymy/hyponymia, qui sont fondamentales pour la réalisation de l'apprentissage d'une Langue Étrangère. Grâce à cet engagement, nous avons construit nos études, d'abord, avec la présentation, à la fois de la trajectoire historique de la PLE, et de sa situation actuelle, en soulignant ses influences sous-jacentes et les perspectives d'enseignement. En outre, nous préconisons l'importance d'une éducation des enseignants qui favorise l'apprentissage, en fait, montrant le besoin imminent d'amélioration et une plus grande intimité avec la perspective de sa propre langue dans le niveau étranger. Dans l'ordre, nous avons réfléchi à l'examen de compétence dans la région, le CELPE-Bras, se configurant comme un évaluateur et un instrument régulateur de cette dimension d'enseignement, dès que les conceptions de la langue de la nature socio-interactioniste ont été soulevées. Dès lors, nous analysons notre corpus et nos suggestions de traitement du lexique, que nous considérons plus efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage en PLE. Dans l'ensemble de ce travail, nous soulignons le rôle de la sémantique, spécifiquement aux relations lexicales, pour l'enseignement de la PLE, dans l'hypothèse que l'enseignement du lexique dans la construction des significations dans le texte est essentiel pour la formation de l'étranger dans la langue cible, parce que, en pensant au sens dans l'élaboration des pratiques d'enseignement, le Le répertoire de vocabulaire de l'apprenant est en cours de construction sous l'égide du contexte de l'utilisation de la langue, de la communication.

Mots-clés: PLE. CELPE-Bras. Enseignement. Sémantique. Relations lexicales. Manuel.

LISTA DE ABREVIATURAS

BI 1 – Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)

BV – Bem-vindo!

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

PLE – Português como Língua Estrangeira

EPLE- Ensino de Português como Língua Estrangeira

H – Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NAB 1 – Novo Avenida Brasil volume 1

NAB 2 – Novo Avenida Brasil volume 2

PB – Português Brasileiro

PLEI – Programa Linguístico Cultural para Estudantes Internacionais

Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE PLE	16
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE PLE	18
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PLE	20
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM PLE.....	28
2.4 CELPE-BRAS: MODELO METODOLÓGICO	31
2.4.1 O Interacionismo Sociodiscursivo como pressuposto teórico do exame CELPE-BRAS	34
3. ESTUDO DO LÉXICO EM PLE	39
3.1 RELAÇÕES DE SINONÍMIA E ANTONÍMIA.....	42
3.2 RELAÇÕES DE HIPERONÍMIA/ HIPONÍMIA	53
4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO (LD) EM PLE	59
4.1 CONFIGURAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	59
4.2 ANALISANDO O LD	66
4.2.1Sinonímia e antonímia no LD de PLE	66
4.2.2Hiperonímia/hiponímia no LD de PLE	86
5. EXPANDINDO A SIGNIFICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	116

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Portuguesa vem assumindo, no cenário internacional, uma crescente visibilidade, o que lhe assegura uma condição de língua a ser pensada aos moldes de Língua Estrangeira (LE), não apenas em termos de estruturação didático-pedagógica, mas de visibilidade de língua estrangeira a ser aprendida, cultura a ser conhecida. Nesse sentido, surge tal vertente de ensino cuja expansão possibilita um *status* de proporções bastante significativas. Cunha (2002, p. 33) já registra que essa demanda por cursos em PLE “Talvez (...) esteja ligada à obrigatoriedade de demonstrar proficiência em português por parte dos estrangeiros que queiram estudar ou exercer profissões liberais no Brasil”. Contudo, esse quadro só se fez possível uma vez da criação, em 1998, do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira, a saber, CELPE-Bras, o qual, além de constituir-se como avaliação oficial do PLE, dita os parâmetros¹ de ensino dessa língua.

Para além desses fatos de constituição linguística, o Brasil tem sido celeiro de globalização, cujo potencial econômico e visibilidade externa tem atraído um número cada vez mais expressivo de multinacionais e transnacionais, fixando-se e trazendo consigo mão-de-obra a ser “treinada”, não somente em termos mercantis, mas culturais e comunicacionais, segundo já destacado por Praxedes.

Não podemos esquecer que são muitas as motivações que alimentam o desejo pela aquisição de uma LE; motivações essas que passam desde o crivo cultural até o político em seu sentido mais amplo. Percebe-se, na atualidade, uma gama de motivações que geram a busca pelo conhecimento da Língua Portuguesa. Dentre elas podemos citar a vinda de estudantes conveniados com universidades brasileiras que visam à complementação de seus currículos, a necessidade de melhorar o Português por parte daqueles que já se encontram no Brasil, inseridos na comunidade, por motivo de trabalho. (PRAXEDES, 2010, p. 21)

Desse modo, tal prestígio de procura repercute em um crescente desenvolvimento na oferta do ensino de PLE, contudo, sob uma perspectiva diferente, já que há o elemento da imersão (uma vez que muitos interessados em pela língua, preferem vir *in loco* aprender o Português). Logo, a aquisição ganha um novo sentido para o aprendente, solicitando uma nova metodologia/abordagem e didática a serem utilizadas pelo professor. Ratifica-se o exposto quando analisamos a progressiva

¹Não oficialmente assim considerado.

busca pela aquisição do certificado de proficiência em PLE, o CELPE-Bras. Nesse contexto, tal exame foi elemento fundamental para a expansão da Língua Portuguesa pelo mundo (como exposto mais acima), uma vez da sua credibilidade. É observado, também, que há uma predominância do caráter interacional – especificamente comunicativo – na avaliação propriamente dita.

Embasamo-nos nas reflexões de José Carlos Paes Almeida Filho (2011, 2007, 2009, 2001), Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (2007), Ana Lucia Cury Lico (2011), entre outros, cujas ideias versam sobre a prática docente em PLE, traçando o perfil histórico e sequente desenvolvimento do Português como uma Língua Estrangeira em ascensão. Assim, propomo-nos, também, a pensar sobre a importância de uma formação docente eficaz e abrangente, em que o professor possa desempenhar seu papel de modo ativo, respaldado por metodologias que promovam a aquisição da língua de forma interacional, através da opção uma abordagem também pertinente ao caráter do ensino de PLE, isto é, através do método/abordagem comunicativo, conforme expõe Lúcia Gonçalves Freitas (2009), garantindo, portanto, a qualificação do docente em PLE.

Através de todo este percurso, centramos nossa atenção na questão principal que desencadeou toda a pesquisa: a importância das relações lexicais para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, EPLE², na prática docente, mais especificamente quando do tratamento dado a este tema pelos Livros Didáticos³ em Português como Língua Estrangeira. Com esse intuito, analisamos quatro Livros Didáticos de referência no cenário docente em PLE, de autoria nacional e que já passaram, em alguns casos, por revisões interessantes, promovendo a incursão destes na adequada concepção de ensino de LE preconizada pelo atual elemento norteador teórico e metodológico desse ensino que é o molde proposto pelo CELPE-Bras.

Em outras palavras, nosso objetivo essencial é a investigação, nos Livros Didáticos, do papel da aquisição vocabular no processo de ensino de uma Língua Estrangeira, no caso, no ensino de PLE, uma vez ser o estudo das relações lexicais elemento de grande valia para a efetivação da aprendizagem de uma língua, estando intimamente ligadas aos mecanismos de interação social, efetivados na comunicação, conforme argumenta Nina Fernandes:

²Tal abreviatura não é original a esta dissertação, mas terminologia já utilizada e assim sedimentada por José Carlos Paes de Almeida Filho em diversas de suas obras.

³A partir desse momento, também chamado de LD.

O estudo desenvolvido no âmbito do léxico é um desafio evidente quando se fala de uma língua estrangeira. A ênfase é dada ao desenvolvimento da competência lexical para se adquirir um melhor conhecimento sobre o sistema da língua. Ao uso da língua está subjacente, em grande medida, a compreensão do seu modo de funcionamento. Se os falantes de uma língua se expressam através de palavras para exteriorizarem os seus pensamentos, então é crucial que se aprofunde a investigação na área da aquisição do léxico para que possam ser idealizadas, criadas e postas em prática estratégias e actividades que promovam a aprendizagem e o ensino do léxico de uma língua. (FERNANDES, 2009, p. 13)

O protagonista nesse processo é o LD, cujo papel não se limita a si mesmo, mas adquire vida e extensão quando da mediação do professor em PLE. Contudo, independentemente de sua necessidade de mediação, é fundamental que o LD se apresente de forma ampla em relação às escolhas de conteúdo. Assim, o ensino, como um todo, convoca vários elementos que o fomentam na sua tarefa de desenvolver o conhecimento no outro, e o LD é um desses elementos norteadores para a prática docente. Portanto, nada melhor que a presença de uma conduta, nesses materiais, que priorize a comunicação, a interação e outros aspectos da aprendizagem dialogada⁴.

Em ênfase, nossa discussão é suscitada a partir do incontestável crescimento na demanda de aprendizagem do Português em sua vertente estrangeirizada, não se restringindo ao aspecto de ser uma Língua Estrangeira (LE) aprendida em outro país, mas como aprendida no país da língua alvo - sem deixar de destacar o fato da sua aquisição enquanto Língua de Herança (PLH) ser determinante na busca pelo conhecimento dessa língua - dado o número de estrangeiros que escolhem o Brasil para atuação acadêmica ou profissional.

De modo mais específico, selecionamos os seguintes livros⁵: *Novo Avenida Brasil*, tanto o *volume 1*, quanto o *volume 2*, sendo, estes dois, parte de uma coleção maior que passou por reedição bastante expressiva e produtiva, adequando-se aos atuais conceitos teóricos de língua em uso. Aspecto também interessante dessa obra diz respeito a sua visibilidade no cenário de PLE, sendo uma coleção já consagrada na área, daí também o que reforça nossa escolha.

⁴Não em termos de abordagem ou método que se utilizam da prática do diálogo na construção do saber, mas em sua apreensão mais geral, denotando necessidade de comunicação para desenvolvimento da compreensão de uma língua.

⁵Destinamos, mais à frente, um momento específico para a explanação pormenorizada dos LD's selecionados.

A segunda obra é *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*, na qual observamos uma proposta que priorize a proficiência na língua por parte do estudante estrangeiro. Este livro apresenta os conteúdos com vias ao desenvolvimento da competência linguística do aprendente, ao que assim poderemos chamar por seu comportamento mais tradicional com relação à exposição dos conteúdos, mas não se restringindo ao componente gramatical propriamente dito, apresentando uma organização ampla. Toda essa abrangência temática e organizacional nos levou a observá-lo melhor.

Outro livro selecionado intitula-se *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*. Neste, o cunho gramatical é deixado em segundo plano, quando existente. A prioridade é para o aspecto cultural, sendo trabalhados os aspectos de comunicação e interação intercultural, através de muitos textos e conversações, o que nos chamou bastante atenção para uma análise.

Nossa última obra é o *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação (Completo)*. Por se tratar de uma versão digital, os conteúdos apresentam uma configuração diferenciada das demais matérias, possibilitando dinamizar as ponderações quando da análise. Esse título nos interessa por ser a obra adotada pelo programa de ensino de PLE da nossa Universidade Federal (UFB), o PLEI - sobre o qual falaremos mais adiante -. Apresenta uma abordagem comunicativa, evidenciando a interação no contexto de inserção do aluno, ao que se apresenta como destoante das demais obras, direcionando-nos a uma investigação.

Sequencialmente, cabe-nos reforçar que o conteúdo semântico que nos interessa são as relações de sinonímia e antonímia, hiperonímia/hiponímia – sendo a última provedora de processos de categorização que estão para a construção dos chamados campos lexicais e também associativos -. Assim, segundo Brink, concordamos que:

A aula de uma determinada LE torna-se um espaço sem fronteiras em que as características da LA, especialmente no que diz respeito ao léxico, são constantemente comparadas, ligadas ou contrastadas com as outras línguas utilizadas e estudadas pelos alunos. Criam-se, assim, condições para uma aprendizagem mais eficaz estimulando o desenvolvimento da competência plurilíngue. (BRINK, 2001, p. 73)

Para o desenvolvimento do estudo, optamos por seguir uma sequência de alocação de conceitos que sejam pertinentes, vistos de forma gradativa para que se chegue ao objeto em questão: a importância das relações lexicais na construção da aquisição e posterior aprendizagem dos estrangeiros em PLE, sob a orientação do

Livro Didático. Tudo isso nos direcionou a distribuímos as nossas reflexões de modo progressivo.

A dissertação inicia-se com esta breve introdução, cuja intenção é situar o interlocutor no curso do estudo em voga, apresentando nossas inquietações, objetivos e o objeto principal de nossa abordagem. Nesse momento, deixa-se esclarecido qual o procedimento organizacional adotado e sobre quais questões versaremos na consecução deste trabalho.

A partir deste panorama, traçamos, no primeiro capítulo, um breve quadro histórico do ensino de Português como Língua Estrangeira no cenário internacional e brasileiro. Seguindo o raciocínio de colocar em evidência o PLE, apresentamos uma reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes, bem como os posicionamentos teóricos envolvidos nessa corrente de ensino, além do posicionamento dos autores reconhecidos na área. Através dessas considerações, propomos uma discussão sobre o papel do docente nesse processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, do PLE, destacando a extrema importância da formação deste profissional e de sua efetiva qualificação a fim de se atender às expectativas de proficiência pressupostas no CELPE-Bras. Finalizamos o capítulo refletindo sobre o surgimento e apresentação do exame institucionalizado de proficiência em Português como Língua Estrangeira, o CELPE-Bras, evidenciando o papel de tal exame na construção da identidade de ensino de nossa língua enquanto vertente estrangeirizada, ratificando seu aspecto norteador do ensino, assumindo, informalmente⁶, a função de ditar os parâmetros para a adequada abordagem de língua/linguagem nas aulas de PLE.

A partir de tais princípios, enfatizamos a necessidade de se trabalhar pautados em um contexto de uso, através dos gêneros textuais, uma vez de serem o foco de toda avaliação CELPE-Bras. Portanto, realçaremos a necessidade deste tópico linguístico enquadrado nos moldes do Interacionismo Sóciodiscursivo na construção da competência comunicacional do aprendente, tão logo do já sabido fato de que o homem se relaciona por meio dos gêneros textuais, construindo seu conhecimento linguageiro nas práticas sociais de interação.

⁶Informalmente, pois não há a institucionalização do CELPE-Bras como um documento de parâmetro para o ensino de PLE. Ele serve para esta função, uma vez do seu caráter teórico-metodológico explicitamente comunicativo e de cunho interacional na construção do conhecimento da língua em questão.

Em sequência, apresentamos o segundo capítulo, destinado à apreensão dos conceitos teóricos pertinentes à Semântica Lexical que são retomados quando analisadas as atividades dos Livros Didáticos. Especificamente, nosso foco está nas relações lexicais da sinonímia e da antonímia, sobre a qual traçamos uma conceituação, descrevendo linguisticamente este fenômeno, bem como seu grande valor para o estudo da palavra enquanto elemento de significação. De igual modo, focalizamos a relação da hiperonímia/hiponímia na elaboração dos campos lexicais, nas práticas de categorização e reconhecimento da característica de amplitude e especificação dos sentidos das palavras associáveis, o que se torna ferramenta indispensável na construção da coesão textual. Dito de outro modo, nosso olhar é, mais uma vez, sobre a atenção dada nos manuais a essa relação para a ampliação vocabular do estrangeiro e sua percepção de palavras que representem uma categoria maior associada às suas afins, promovendo a categorização.

Mediante essas colocações, partimos para a análise do *corpus*. Aqui, procedemos com uma breve apresentação dos Livros Didáticos em PLE, expondo a importância destes como suporte/recurso para o docente. Vale enfatizar que assumimos, neste capítulo, uma postura a favor da autonomia do Livro Didático (sem desconsiderar a necessidade de devidos encaminhamentos dos conteúdos e atividades presentes no material). Desta feita, analisamos algumas atividades que tratam, direta ou indiretamente, das relações, inicialmente de sinonímia e antonímia e, por fim, de hiperonímia/hiponímia.

A última etapa tem um caráter mais sugestivo. No último capítulo, propomos uma expansão do trabalho com a significação em sala de aula, construindo algumas questões/atividades (não tão sistemáticas já que se trata de uma sugestiva), que sejam relevantes, dando visibilidade ao estudo do léxico em sala de aula de PLE. Não pretendemos desenvolver uma série de atividades a compilar um manual, mas sugerir um tipo de abordagem que cremos mais adequada para a efetivação da competência lexical para a aquisição de determinada língua, no nosso caso o PLE.

2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE PLE

O contexto atual do EPLE, no que diz respeito à estrutura curricular e às práticas metodológicas, resulta de um longo percurso. Sendo assim, faz-se necessário traçar um panorama deste quadro histórico⁷, a fim de esclarecer como se desenvolveu o ensino de Línguas Estrangeiras como um todo e, conseqüentemente, o ensino de PLE, porém de forma sintética e sem a pretensão de formular uma “linha do tempo” para a progressão do PLE.

A primeira Língua Estrangeira a ser ensinada no Brasil foi o próprio português, uma vez da chegada dos colonizadores, quando os Jesuítas iniciaram o processo de “aculturação” dos povos indígenas encontrados. Nesse momento, já existia a língua Tupi, nativa dos habitantes da terra descoberta. Ao passo que os conquistadores ganhavam terreno, a língua indígena Tupi perdia seu *status* de língua oficial (não institucionalizada, mas no sentido de ser a língua principal de comunicação), passando a Língua Portuguesa a assumir este papel. No entanto, essa “transformação” não foi tão natural, como era de se esperar, a transferência da condição de oficial do Tupi para o Português foi imposta pela reforma Pombalina, em meados do século XVIII. Tal acontecimento trouxe, em seu bojo, conseqüências de outra ordem. Isto é, foi incitada pela necessidade que o marquês de Pombal tinha, na época, em cortar os gastos da província, promovendo, assim, a escravidão dos indígenas, o que ia de encontro ao pregado pelos Jesuítas. Para resolver o impasse, o marquês expulsou tais representantes da Igreja Católica, o que resultou no enfraquecimento – momentâneo - do poderio católico à valoração do Estado. Na “esquina” desses acontecimentos, a Língua Portuguesa, então estrangeira na província, consolida-se como Língua Materna (LM) e oficial.

No tocante ao ensino de uma língua dita estrangeira, em 1808, com a chegada da família Real, o francês (apesar de já ter tido anteriormente o *status* de LE, ensinado apenas nas escolas militares) e o inglês ganham destaque e são introduzidos oficialmente no currículo escolar. Com a Proclamação da República, o inglês e o

⁷Fonte: História do Ensino de Línguas no Brasil - projeto do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília in <http://www.helb.org.br/> - acesso: setembro de 2012.

alemão tornam-se línguas opcionais no currículo, passando a obrigatórias posteriormente.

Na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas (1942-1954), o Latim, Francês e Inglês já eram matérias presentes no antigo Ginásio (**equivalente ao atual Ensino Fundamental II**). No Colegial (**equivalente ao atual Ensino Médio**), as duas últimas continuavam, mas o Espanhol substituiu o Latim. (Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>, acesso: setembro de 2012 - **grifos nossos**)

Com a criação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), perde-se a obrigatoriedade de ensino de LE's no nível Colegial (equivalente ao atual Ensino Médio), além de tornarem-se, também, opcionais no nível Ginásial (equivalente ao atual Ensino Fundamental II). Contudo, com a nova resolução de 1976 da LDB, esse quadro se inverte, havendo, portanto, um resgate do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas. A última resolução da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 “tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio, seria incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional” (Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>> Acesso: setembro 2012).

Sendo assim, como últimas observações, com a LDB e as suas posteriores resoluções, bem como com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série, deu-se início a uma gama de discussões e reflexões sobre metodologias e abordagens de ensino de LE, a fim de tornar tal ensino efetivo e significativo. A preocupação era, exclusivamente, com a adequada “transferência” dessa outra língua, considerando, para tanto, que sua aprendizagem é essencial para que o aluno estabeleça comunicação em diferentes situações.

Esse breve relato histórico serve de definição do que encontramos hoje no contexto de ensino de Língua Estrangeira, contudo, faz-se necessário levantar igual quadro de contextualização de ensino para o português nessa vertente estrangeira. A partir daí, ficará mais claro entendermos, por exemplo, o porquê da necessidade destacada, neste estudo, sobre a formação docente na área de PLE, ressaltando que todo esse direcionamento metodológico corrobora, gradativamente, com a nossa defesa no que diz respeito à importância do ensino das relações lexicais nas aulas de PLE, direcionadas, por sua vez, pelo Livro Didático.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE PLE⁸

A partir dos anos 60, em todo o mundo iniciou-se uma atmosfera de ensino de Português como Língua Estrangeira. Contudo, muito antes, já em 1940, era possível identificar um marco importante na “expansão” do ensino de PLE, com a criação do Centro de Estudos Brasileiros – iniciado pelo Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (INCUB). Depois disso, muito foi realizado, principalmente com o advento da Linguística Aplicada no Brasil. Em 1956, houve a publicação, em Porto Alegre, de “O ensino de Português para Estrangeiros”, assinada por Mercedes Marchandt, que trata de sua experiência no ensino de PLE na Universidade Católica. A partir daí, só cresceu o número de publicações na área e foi-se efetivando essa vertente de ensino de Língua Portuguesa, agora com adequação aos moldes de ensino de LE.

Devemos destacar outra grande criação que favoreceu significativamente o desenvolvimento e a solidificação de uma linha de atuação e pesquisa em PLE nas universidades federais: a Sociedade Internacional de ensino de Português Língua Estrangeira, SIPLE, criada em 1992, na reunião de professores de Língua Estrangeira e de Português, em um Congresso de Linguística Aplicada na Unicamp. Na ocasião, refletiu-se acerca da necessidade de se estabelecer um grupo de estudos e direcionamentos para o Ensino de Português como Língua Estrangeira, o que resultou na efetivação de um grupo composto, exclusivamente, de pesquisadores da UNICAMP, uma vez da iniciativa e originalidade da ideia. Desde então, o PLE começou a ganhar destaque nos eventos internacionais, inserindo-se na temática LE, fortalecendo, dessa forma, a emergente pesquisa na área e suas consequências na perspectiva de ensino-aprendizagem, com suas peculiaridades e desafios. Com a SIPLE, algumas orientações para o ensino foram traçadas, bem como a crescente divulgação do PLE, uma vez do I Seminário SIPLE, realizado em 1994 na UNICAMP, tendo como tema central “O Interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira”.

O Seminário contou com a presença de 160 participantes de universidades brasileiras, Centros de Estudos Brasileiros e universidades estrangeiras como: Universidade Clássica de Lisboa, Universidade Autônoma do México, Universidade Nacional de Rosário – Argentina, entre outras, além de representante do Instituto Camões de Lisboa, bem como representante do

⁸ Fonte: História do Ensino de Línguas no Brasil - projeto do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília in <http://www.helb.org.br/> - acesso: setembro de 2012.

Ministério da Cultura e do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Os objetivos do Seminário foram plenamente alcançados através dos inúmeros trabalhos apresentados nas conferências, mesas-redondas e comunicações, mostrando o vigor da área e expondo a variedade da pesquisa e as mudanças paradigmáticas no processo de ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior. Esse evento se constituiu num marco histórico, na medida em que foi o 1º evento solo na área de Português Língua Estrangeira. (FILHO, 2010. Ano 1. Número 1

A partir de então, outros eventos foram desenvolvidos com o intuito de se refletir sobre o papel da Linguística enquanto ciência aplicada (considerando tal direcionamento) na fomentação do ensino de português, mas de corrente estrangeira, que, por sua vez, não se colocava numa posição de destaque na referida área. Desse modo, fica perceptível a consolidação da SIPLE e sua atuação decisiva na expansão dessa área de atuação docente, bem como com vias ao aprimoramento acadêmico do professor de PLE, através do constante investimento na formação continuada. Em 1998, houve, como reflexo do SIPLE, a criação de uma licenciatura em PLE na Universidade de Brasília (UnB), fato que contribuiu para o aumento, nos últimos 20 anos, de dissertações e teses em PLE nos programas de pós-graduação.

Após os anos 2000, vários outros centros foram criados, com um contingente discente bastante expressivo. Um episódio de significativa ascensão do EPLE ocorreu em 2008, na Argentina, com a aprovação, no Congresso Nacional, da primeira lei que conferia como obrigatório, na grade curricular das escolas argentinas fronteiriças com o Brasil, o ensino de PLE.

Contudo, o ápice do olhar sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira deu-se em 1993, com a criação (sendo oficialmente instituído em 1994), pelo MEC, do exame de Proficiência em Português, CELPE-Bras, cuja notoriedade fê-lo abrangente, sendo hoje aplicado em 28 (vinte e oito) países, além do próprio Brasil. Desse modo, é de extrema importância destacar a relevância desse exame para a expansão do EPLE através de uma breve descrição do seu desenvolvimento metodológico, bem como as perspectivas de língua que o subjazem, como faremos na seção devida deste capítulo.

Todas essas considerações são fundamentais para a consolidação do Português como Língua Estrangeira, desde um histórico ainda que tímido, até o visível *status* atual do PLE. Destaca-se ainda a importância adquirida pelo PLE, de acordo com Júdice (2000), efetiva-se, pois “a língua e a cultura brasileira, plurais por natureza, se abrem e favorecem múltiplas articulações”. Por tudo isso, o português vem ganhando diversos espaços, onde antes só circulavam línguas estrangeiras já

sacramentadas como tradicionais difusoras de informação econômica, política, científica e cultural.

Assim, segundo citação abaixo, fica evidente a importância adquirida pela Língua Portuguesa como LE no cenário não só nacional, mas internacional de ensino, o que resulta na expansão cada vez maior na busca pelo conhecimento do Português como essa Língua Estrangeira.

Hoje, o ensino de PLE está altamente difundido em várias universidades da América Latina, Estados Unidos e Europa. Ainda, podemos destacar os vários centros de ensino do governo brasileiro espelhados em vários países do mundo. Além desses centros, existem ainda os Institutos de Língua, escolas de caráter privado que, a exemplo das inúmeras escolas que ensinam inglês e espanhol no Brasil, dedicam-se ao ensino de outras línguas e do Português, como se pode verificar na casa do Brasil, sediada em Buenos Aires, Capital Federal da Argentina, uma das entidades que apoia e divulga o ensino de PLE e a cultura brasileira naquele país. (PRAXEDES, 2010, p. 26)

Diante de tal realidade, acreditamos, para além, que para que o PLE seja explorado de forma mais efetiva no contexto educacional, faz-se relevante um redirecionamento do próprio ensino desta língua. A partir dessa preocupação, propomos, em sequência, uma discussão mais aprofundada no que concerne às práticas pedagógicas subjacentes ao ensino de Língua Estrangeira. A intenção é não apenas descrever a configuração atual das abordagens e/ou metodologias de ensino, mas também destacar a relevância desse tipo de informação para que seja traçado esse trajeto da realidade de ensino em PLE. Com todos esses dados em amostra, cremos validar de que tudo leva à necessidade de se repensar o enfoque no ensino de PLE, uma vez da atmosfera reflexiva posta em evidência na continuação do trabalho.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PLE

Ao refletir sobre o Português como Língua Estrangeira, faz-se intrínseca a percepção de certas peculiaridades da língua. Pensar no ensino de PLE é olhar de outra maneira para a própria língua, pois muitos usos que são feitos no dia a dia parecem simples o falante nativo, mas para o estudante estrangeiro não se apresentam da mesma maneira. Destarte, o EPLE requer dos docentes uma constante reflexão a respeito do ensino da língua em sua vertente nativa, para, por conseguinte, fazer as devidas apropriações para o desenvolvimento da vertente

estrangeirizada da nossa língua, observando, para tal, suas equivalências e diferenças de aprendizado em cada contexto.

Assim, cabe-nos, neste estudo, a apresentação do que especificamente é o PLE, demonstrando suas particularidades e importância, em função da demanda por tais cursos, bem como da visibilidade adquirida pelo português na sua variante Brasileira no âmbito internacional.

A princípio, faz-se fundamental destacar que o ensino de PLE se fundamenta com base em conceitos teóricos metodológicos de língua que são congruentes com o ensino de língua estrangeira como um todo. Deve-se, portanto, estabelecer os limites metodológicos de ensino para essa variante estrangeirizada que sejam mais eficientes e profícuos, denotando melhores resultados de aprendizagem, e, por fim, trazendo como princípio o solicitado no que concebemos como modelo, paradigma, parâmetro para o EPLE, a saber, o CELPE-Bras.

O EPLE se consolida sob a base da chamada abordagem/método comunicativo de ensino, que, por sua vez, solidifica as questões do exame de proficiência em Português. Freitas (2009), apresentando uma síntese das ideias de Larsen-Freeman (1986) sobre os métodos usados no ensino de uma segunda língua, entende por método “uma combinação de princípios e técnicas” (p.01):

Os princípios representariam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de língua estrangeira tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua alvo. (FREITAS, 2009, p. 01)

Entre os métodos observados na leitura de Freitas, a abordagem comunicativa se destaca, visto que oferece os meios mais eficazes e significativos para conduzir o aluno a tornar-se competente na língua alvo. E o que seria, então, a abordagem comunicativa?

Na pretensão de tornar os alunos comunicativamente competentes, o método comunicativo entra em cena. O estudante deve aprender não só formas e significados, mas deve ser capaz de selecionar as estruturas que melhor se encaixam na sua situação de comunicação. Ele deve escolher apropriadamente as estruturas tanto no contexto de interação entre falante e ouvinte quanto no contexto entre escritor e leitor. A característica mais marcante desse método é a realização de atividades reais de comunicação, nas quais os alunos têm liberdade de trocarem conhecimentos e experiências. Nesta perspectiva, é imprescindível o uso de material real, tais como: revistas, jornais, vídeos etc.

Não obstante a utilização da gramática (livros ou exercícios de cunho gramatical), acredita-se que, na utilização de atividades reais de comunicação, o aprendiz observa a língua efetivamente como é usada por seus falantes, diminuindo a distância entre prática e sala de aula, tão comum quando uma língua estrangeira é estudada. Vale explicar um pouco mais sobre esse aspecto de aproximação de vivência entre língua aprendida e língua, de fato, falada, o contexto de imersão favorece essa apropriação linguística mais espontânea, mesmo que em ambiente de sala de aula esteja um grupo que se comunique na sua língua materna, o que não desconfigura o viés da imersão, pois nas relações sociais cotidianas, a língua que é evidenciada é a do país que se está imerso.

Essa opção resulta do entendimento de que reprodução de diálogos, de perguntas com respostas pré-formuladas, cópias de frases, repetições de estruturas, entre outras atividades, resumem-se a uma automatização que não traz grande enriquecimento para as habilidades comunicativas do aluno.

Logo, com a abordagem comunicativa de Língua Estrangeira, a ênfase é dada ao aprendiz, o qual deve ser responsável pelo seu próprio aprendizado/aquisição. Nessa formatação de ensino, o enfoque formal da língua deve ser considerado e transmitido de um modo mais reflexivo, levando em consideração nível e maturidade linguística de cada aprendente. A tarefa não pressupõe a transmissão de regras e fórmulas, mas a percepção dos elementos estruturadores da língua através do próprio uso.

Além da escolha pelo método comunicativo, é de igual relevância para o EPLE o entendimento de sua nomenclatura. A seguir, um quadro dos “tipos” de ensino de Português, proposto por Almeida Filho, nos dá uma real dimensão da variedade de tipos (lê-se, também, nomenclaturas), associados à “Situação” e “Contexto” em que se apresenta nossa língua. Convém enfatizar que essa descrição tipológica do autor em questão serve como um panorama dos vários caracteres de língua portuguesa que são realizados, cada um desses, com uma exigência didático-metodológica específica.

“QUADRO 5: Ensino de Português”⁹

	Tipo	Situação	Contexto
Ensino de Português	Ensino de Português como língua Materna	Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolventes.	Língua-alvo usada em contexto de imersão total.
	Ensino de Português como segunda Língua	Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante na sociedade envolvente.	Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade.
	Ensino de Português como outra Língua	Português como língua que não a segunda, sem a pressão do Estado.	Língua-alvo não usada nos círculos domésticos e/ou públicos em geral.
		Português como língua estrangeira ensinada no exterior.	Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de imersão.

Fonte: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de., 2007, p.28

A partir dessa alusão, fica evidenciado o porquê da escolha pelo “Tipo - Português como outra Língua”, equivalente ao que chamamos de PLE, logo da sua característica principal de se estar em outro país que não o seu, fora do seu estado natural de fala. Assim, o aluno está inserido no país da língua alvo, em um contexto de convívio e apropriação, por vezes, espontânea, dos processos linguísticos da língua por ora em uso.

É nessa realidade que o aprendente se insere e inicia o processo de aquisição e posterior aprendizagem da língua¹⁰, sendo solicitada, deste aluno, uma desenvoltura

⁹A inclusão desse quadro recebe a numeração conforme sua existência primeira, registrada na referência, daí, também, estar entre aspas.

¹⁰ Colocamos em posição de gradação, pois consideramos, coadunados com os autores que teorizam sobre PLE, que a aquisição diz respeito ao aspecto primeiro de assimilação, como um processo de

mais rapidamente assimilada, o que, em outra via, pede do docente este outro olhar tão repetido nas nossas considerações. O professor precisa de uma variedade de conhecimentos metodológicos e teóricos das práticas de ensino de uma língua estrangeira (a exemplo da percepção dos estágios de aprendizagem, dos conceitos necessários de aprendizagem, bem como dos recorrentes intercâmbios linguísticos por parte dos alunos) a fim de permitir a aprendizagem nesse contexto de interação.

O professor não precisa ser necessariamente bilíngue na sua língua materna e na do aluno, mas que tenha versatilidade e conhecimento de uso de recursos extralinguísticos, fator esse muito importante, principalmente no início do processo de interação com o aluno. No entanto, o conhecimento, mesmo que teórico, de algumas particularidades da língua materna ou de contato do aluno poderá ajudar no momento de ensinar aspectos comunicativos que sejam muito diferentes nas duas línguas. (BIZON, 1992, p. 25)

Como já mencionamos no capítulo inicial, o português tem angariado um número significativo da procura por aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal estatística não é de todo surpreendente, visto que esta língua¹¹ ocupa um patamar de língua falada por uma gama diversa de povos e nacionalidades, cada um com suas particularidades, mas todas condizentes com a mesma língua. Abaixo segue quadro de Equações Linguísticas dos países lusófonos, a fim de entendermos como se configura o português pelo mundo.

“QUADRO 5: Equações Linguísticas dos países Lusófonos”¹²

EQUAÇÃO		CONTEXTO	
TIPOS	CARACTERÍSTICAS	PAÍS	CONTINENTE
Língua nacional de raiz	• Próximo a ‘uma nação, uma língua’ • Programas especiais para	Portugal	Europa

decodificação da língua, reconhecimento linguístico em vias de significação mais reflexiva; já a aprendizagem, de fato, diz respeito à condição de o aprendente saber se comunicar, entender aspectos como a ambiguidade, por exemplo.

¹¹Enquanto língua estrangeira, desraigada de aspectos que, claro, por vezes, lhe são inerentes, tais como cultura, economia, política.

¹² A inclusão desse quadro recebe a numeração conforme sua existência primeira, registrada na referência, daí, também, estar entre aspas.

	crianças estrangeiras		
Língua nacional de amplo alcance com minorias autóctones e transplantadas	• Status do português garantido pela constituição • Línguas autóctones reconhecidas • Apoio oficial ao ensino do Português às minorias	Brasil	América
Língua oficial em contexto multiétnico e plurilíngue	• Confirmação do Português como língua oficial e como segunda Língua • Experiências preliminares como L1 em séries iniciais • Português como meio de instrução em todos os níveis	Moçambique, Angola	África
Língua oficial com crioulo	• Crioulo nas escolas para comunicação, mas não para instrução • Português como meio de instrução	Cabo-Verde	África

	para todos os níveis		
Língua oficial em contexto multiétnico com crioulo	• Crioulo presente na comunicação Interétnica • Português meio de instrução em todos os níveis	Guiné-Bissau	África
Língua oficial em contexto étnico reduzido com crioulo	• Língua de maioria étnica e línguas crioulas utilizadas amplamente na comunicação diária • Português meio de instrução em todos os níveis	São Tomé e Príncipe	África
Língua oficial em contexto étnico reduzido	• Português em implantação como meio de Instrução	Timor Leste	Oceania
Língua residual	• Sem escolarização via português • Traços do português na memória cultural	Macau, Malaca, Goa, Damão e Dlu	Ásia

Fonte: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de., 2007, p. 25

Segundo Almeida Filho (2007), o Brasil, dentre essas nações, destaca-se pela sua posição ocupada no cenário econômico mundial, já que, sendo um país emergente de relevante economia mundial, de importante papel e atuação no MERCOSUL, bem como pela grande interferência estrangeira de capital sendo

injetado no país através das empresas multi/transnacionais, não passa despercebido na esfera internacional em termos de representatividade na globalização. Como resultado, presenciamos o aumento cada vez mais crescente de interessados em aprender essa língua.

A partir dessas considerações, condensado o raciocínio no aspecto do ensino, o PLE, em nível de Brasil, apresenta algumas especificidades, considerações, já que possuímos outra relevante questão imbricada ao ensino em termos diplomáticos. Aqui no Brasil, há diferentes projetos que visam ao intercâmbio estudantil dentro das universidades federais (o que ocorre além das universidades), dentre eles, podemos enfatizar um programa desenvolvido para um grupo específico de estrangeiros, sendo este um convênio Brasil/África denominado PEC_G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação). Os alunos pertencentes a esse programa possuem aspectos distintos que delimitam, por sua vez, a prática de EPLE a eles direcionada.

Em outras palavras, os discentes provenientes do PEC_G são recebidos em solo brasileiro (depois de um longo processo de inscrição local de mediação política dos seus próprios países em consonância com as exigências do governo brasileiro) com o objetivo de aprender o português nos programas das Universidades Federais escolhidas pelo critério da existência de vaga¹³.

Contudo, essa aquisição/aprendizagem tem uma finalidade, fazer com que os aprendentes se tornem proficientes na língua, comprovando tal conhecimento na realização do exame CELPE-Bras. Caso haja um resultado positivo de enquadramento proficiente desses alunos no nível intermediário para o mais avançado, eles estarão, automaticamente, aptos a cursarem uma graduação (conforme escolha realizada em processo interno quando da inscrição no programa) em uma Universidade Federal brasileira. É de suma importância destacar esse tipo de situação, uma vez que denota a importância do EPLE para comunidades em desenvolvimento de menor escala, proporcionando uma possível melhoria de vida para estes alunos ingressos.

Todos esses aspectos nos dão uma ideia mais concisa do EPLE e das práticas pedagógicas que permeiam esse ensino, considerando, para tanto, concepções de linguagem mais colaborativas com o desenvolvimento de alunos e professores sujeitos do processo educacional.

¹³Dentre outros, de caráter diplomático e organizacional do programa.

O aprendizado de uma Língua Estrangeira prevê, obviamente, o ato de ensinar, contudo esse processo não pode ser concebido como o único responsável pela aquisição dessa língua por parte dos aprendentes. A aprendizagem se torna expressiva a partir dos diversos contextos de interação, cuja necessidade de se posicionar, de interpelar, de se orientar, entre outras necessidades, promove a comunicação. Todavia, não se desconsidera a interação promovida na sala de aula, muito pelo contrário, estimula-se a existência de cursos de LE e, para além, de EPLE como forma de proporcionar tal interação. Daí a importância do investimento em formação docente para assimilação de alunos estrangeiros, no caso em voga, em um contexto de imersão na Língua Alvo, conforme orienta Almeida Filho.

Nos tempos atuais, é preciso congrega saberes e experiências, que aliados a boa vontade e aos meios disponíveis se materializarão no desenvolvimento cada vez mais promissor de nossa área. Em última análise, o que almejamos é que o Português se firme como língua internacional e de cultura, e que os profissionais da área possam implementar um ensino contemporâneo e de qualidade nos contextos do Brasil e do exterior. (FILHO, 2010. Ano 1. Número 1 – Apresentação)

A partir desses conhecimentos expostos até aqui, traçaremos um panorama do contexto de formação docente em PLE, cuja necessidade se faz para promover a aprendizagem efetiva dos conhecimentos da língua-alvo, enaltecendo a necessidade da qualificação docente específica na área de PLE em todo o cenário acadêmico do curso de Letras. Nesse sentido, evidenciada toda a relevância desse viés de ensino, nada mais adequado que pensarmos na função do professor nesse processo de ensino/aprendizagem de PLE, bem como na necessidade de qualificação para essa esfera profissional, o que será apresentado a seguir.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM PLE

Conforme vem sendo exposto, o ensino de Português como Língua Estrangeira, estando em efetiva efervescência, requer a observação de aspectos muito específicos. O docente deve ater-se tanto ao conhecimento da língua enquanto idioma próprio, Língua Materna (LM), quanto ao seu viés estrangeiro. Portanto, é fundamental que se tenha um domínio de questões inerentes a sua língua além de se entender sobre a complexidade que envolve o ensino de uma LE. A finalidade é óbvia: fazer com que o discente em processo de aquisição receba uma assistência efetiva, eficiente. Contudo, o que encontramos atualmente é a negligência dos cursos

superiores formadores de licenciados em língua. Não há, de forma geral, um projeto de inserção, no currículo do curso de Letras, de uma disciplina que assimile o tópico PLE em suas discussões. Não queremos, com isso, pôr em esquecimento as tentativas de se fazer essa inclusão, ao contrário, objetivamos fazer com que essas experiências positivas em formação docente em PLE sejam uma regra, não uma exceção.

O relato de um importante difusor do EPLE no Brasil, Almeida Filho (2007) confirma as questões aqui suscitadas:

Quando retornei da viagem de estudos que culminou com o meu doutorado no exterior em 1985, não havia senão vestígios esparsos e quase invisíveis da instalação do PLE nas instituições. Tendo ensinado PLE durante alguns anos fora do Brasil, percebi na volta o tamanho do potencial que se abria a profissionais dessa quase área à época. Havia algumas classes de ensino a estrangeiros, alguns materiais escassos publicados por editoras e outros domésticos para certas situações e nada mais. Não havia um lugar formal para pesquisadores em PLE nas instituições com raras exceções, não havia livros sobre o PLE para formação de professores, não havia uma associação de praticantes, não havia eventos, não havia exames de proficiência, não era praxe atender com iniciativas formadoras os mestres isolados no exterior. Em pouco mais de 25 anos, o cenário não está sanado, mas é sensivelmente melhor e prossegue promissor. Temos hoje indicadores de atividade em todas essas frentes.

A qualificação desses profissionais é de suma importância para o aperfeiçoamento do ensino de PLE, sendo, portanto, papel das Universidades possibilitarem esse acesso, pois a questão dessa vertente de ensino, conforme dito, requer o conhecimento de metodologias próprias de LE.

Assim, enquanto o aluno se desenvolve como comunicador na nova língua, ele evolui como sujeito consciente de sua aprendizagem ou aquisição capacitando-se para se desenvolver como aprendedor de línguas. O professor, da mesma forma, enquanto ensina se desenvolve como ensinador através do processo sistemático de autoanálise do processo por ele mesmo produzido, intercalado de observação (do próprio ensinar depois de observar outros ensinando), análises, leituras esclarecedoras, mais pensar, mais discussão, mais observações com registro da realidade, mais análises, mais leitura e assim por diante. (FILHO, 2011, p. 30)

É inerente à docência a constante apropriação de elementos desenvolvedores da aprendizagem, necessitando, para tanto, uma maior disponibilidade em se familiarizar com as novas teorias e metodologias postas em discussão no cenário acadêmico, cuja intuição é o êxito e simplificação da prática em sala de aula. Outro fator é a adequação do que se ensina nos moldes do que os exames oficiais solicitam do aluno, assim como no CELPE-Bras, em que a abordagem comunicativa de ensino é posta à prova, exigindo do aprendente uma proficiência baseada não em manuais,

mas solidificada na prática, em contextos reais de comunicação, quando da utilização de gêneros orais e escritos. Assim como se estima o conhecimento dessas teorias e metodologias, deve-se, também, considerar o fato de a aquisição ser procedida em contexto de imersão, assimilando-se, para o ensino, a abordagem comunicativa. Nesta abordagem de LE, a ênfase é dada ao aprendiz, o qual deve ser responsável pelo seu próprio aprendizado/aquisição, no entanto, o enfoque formal da língua deve ser considerado e transmitido de um modo mais reflexivo, levando em consideração nível e maturidade linguística de cada aprendiz. A tarefa não pressupõe a transmissão de regras e fórmulas, mas a percepção dos elementos estruturadores da língua através do próprio uso.

O estrangeiro é assimilado pela sociedade em contato, promovendo constantes trocas, desenvolvendo, por fim, um padrão diferente de aprendizagem, iniciada na prática diária e não, apenas, no restrito e curto tempo da sala de aula. Logo, o professor tem por obrigação ter todas essas considerações delimitadas quanto ao ensino. É aí que se insere a questão capital deste tópico, como possibilitar a eficiente aprendizagem? A resposta é simples, possibilitando o acesso à formação específica desses profissionais, o que já vem sendo desenvolvido, mesmo que timidamente, em muitas universidades aqui no Brasil e ao redor do mundo.

Não intuímos desqualificar os profissionais em PLE, ora constituídos, porém, importa-nos desenvolver um aperfeiçoamento de discentes com condições específicas para atuação no ensino da Língua Portuguesa. A relevância deste tipo de discussão se dá pela exposição de um tema já muito elencado por estudiosos e professores da área, por assim dizer, a urgente necessidade de aperfeiçoamento dos docentes em PLE, bem como o reconhecimento desta como cadeira de interesse e relevância ao currículo dos cursos de Letras nas universidades como um todo. Sendo importante, também, assumir que:

A ideia é permitir primeiramente a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar, a saber, as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos. (FILHO, 2009, p. 11)

Em suma, defendemos, aqui, que o professor de PLE necessita de um aperfeiçoamento específico que lhe capacite na atividade, contrariando, assim, a realidade atual em que muitos pensam que para lecionar nessa vertente basta que se saiba a língua, independentemente de qualificação ou titulação que o reconheça como

professor propriamente dito. Contudo, essa inverdade perpetuada no imaginário dos falantes não se valida, uma vez que, conforme afirma Almeida Filho:

Os professores são (**e devem ser**) movidos por motivações e marcados por atitudes ao se colocarem na profissão de ensinar língua(s). A direção ou a qualidade de como vão ensinar segundo as competências capacitadoras desenvolvidos até certo ponto e combinadas entre si. Para seguirem se formando, aperfeiçoando-se, especializando-se, precisam se lançar num processo formador com a reflexão servindo de método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador. (FILHO, 2011, p. 25-26, **grifos nossos**)

Logo, fica esclarecido que o processo de ensinar em PLE, de exercer a função docente nesse campo tão recentemente emergente, solicita do professor uma postura reflexiva das regras e propriedades da nossa língua. Não que o ensino seja tomado aqui como causa da aquisição (conforme nos alerta PRABHU, 2004 apud FILHO), mas sendo de modo inegável, quando bem executado, elemento facilitador da aprendizagem, mais até que da aquisição.

Afirmar que urge uma mudança mais global na qualificação profissional do professor em PLE não se faz ao acaso. Fundamentamos nossa preocupação no principal instrumento de avaliação existente quando falamos em Português como Língua Estrangeira, o já citado CELPE-Bras. No momento em que foi criado um documento oficial de avaliação da aprendizagem, os parâmetros de apresentação dessa matéria foi reconfigurado. O tipo de questão presente no exame CELPE revela uma preocupação mais abrangente com concepções de língua em movimento, em atuação, em interação, sendo o exame de Proficiência em PLE como que, em última instância, instrumento “regulador”, “direcionador” do ensino, devendo, portanto, ser norte para o docente. Nesses termos, surge o tema de atenção na sequência deste trabalho. Apresentaremos, a seguir, o exame de proficiência CELPE-Bras, refletindo, de modo específico, sobre seu propósito, seu modo de aplicação e sua base teórica.

2.4 CELPE-BRAS: MODELO METODOLÓGICO

Considerando os mais variados acontecimentos que contribuem para a consolidação do ensino de PLE, o de maior ênfase é o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE–Bras), uma vez que seu caráter, como bem dito por Scaramucci (2001, p. 77), “não se restringe apenas ao efeito prático da avaliação, ou seja, à seleção de candidatos, mas deve ser considerada, principalmente, sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino”, ou, em outras palavras, deve ser

considerado logo do seu caráter de retomada, de revisão a todas as etapas do processo de ensino de PLE, fazendo-se, o CELPE, como um instrumento de “resgate” de todo o processo da aprendizagem da língua. Nesse sentido, foi criado a partir da necessidade de um exame de proficiência que atendesse aos programas internacionais, promovendo a certificação da comprovada proficiência de estrangeiros que necessitam se integrar à vida no Brasil, como também aos estrangeiros que necessitam usar o Português Brasileiro no exterior.

O exame foi desenvolvido e concedido pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O CELPE-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil, configurando-se, também, como o único documento oficial como comprovação da competência na língua portuguesa aceito internacionalmente em empresas e instituições de ensino. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o CELPE–Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM).

É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. É fundamental ressaltar que o exame não é um diploma para interessados em ministrar aulas de Português para falantes de outras línguas, uma vez que essa função prevê habilidades e competências não avaliadas na prova. Destina-se a cidadãos estrangeiros e brasileiros cuja língua materna não seja o português.

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o CELPE-Bras avalia esses elementos de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação. Em uma interação face a face, geralmente estão envolvidas a produção e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar em jogo três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, também ouvimos e podemos precisar anotar um recado. No Exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas. (Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso: junho de 2012)

Considerando-se todos esses elementos metodológicos e pedagógicos que norteiam o exame, sua composição denota, para a abordagem da língua alvo, o caráter comunicacional, devido à incessante preocupação com a escrita pautada na reflexão de gêneros específicos.

De modo mais específico, o exame se desenvolve em dois grandes momentos, a saber: uma parte escrita e outra oral. No exame escrito, há quatro solicitações de produção textual a partir de quatro instrumentos de compreensão. Logo, o aluno deve escrever quatro textos de acordo com a solicitação de quatro gêneros específicos, iniciando com a observação de um vídeo que servirá de matéria base para a primeira solicitação/produção; passando pela escuta de áudio, também fomentador de outra solicitação/produção; finalizando, portanto, este primeiro momento do CELPE-Bras, com a leitura de dois (2) textos com o mesmo intuito de promover duas solicitações/produções (cf. anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

O segundo momento é de caráter oral. Logo a “conversação espontânea” ganha o foco de observação. Esta se processa através de uma conversa instaurada pelo professor avaliador, no tempo máximo de vinte minutos, em torno do chamado “elemento provocador” (cf. anexo 8, 9, 11 e 13). O professor escolhe até três elementos – os quais possibilitam o diálogo, devido a sua temática ser de cunho jornalístico, ou literário, ou propagandístico, ou de qualquer outra esfera que sugere um posicionamento do leitor/espectador.

Esses elementos vão, através de perguntas incentivadoras do diálogo, materializando um contexto de discussão, conversa, seguindo, como guia, um “roteiro de interação face-a-face” (cf. anexo 10 e 12). Dessa forma, o pretendente ao título de proficiente mostra aspectos próprios da oralidade em curso, tais como *Compreensão*, *Competência Interacional*, *Fluência*, *Adequação Lexical*, *Adequação Gramatical* e *Pronúncia* (cf. anexo 14), aspectos esses que devem ser observados no momento da desenvoltura do estrangeiro quando do diálogo suscitado.

Através desta metodologia relatada, fica evidente a preocupação com o processo de avaliar e de mensurar a eficácia da interação dos alunos. Dessa forma, abstraímos muito facilmente aspectos da teoria de Gêneros Textuais refletida à luz da teoria Sócio-Interacionista da aquisição da Língua. Portanto, segue uma breve reflexão acerca desta teoria tão extensa (mas aqui brevemente relatada) e profícua que baseia tanto o exame CELPE-Bras, como muitas metodologias docentes de viabilização da Língua Portuguesa para Estrangeiros de base comunicativa. A

seguinte reflexão nos dará uma noção mais específica de como se configura a teoria interacionista, bem como sua abrangência e instrumentos de trabalho para efetivação da prática, apresentando-se como justificativa incontestável de que esta é a perspectiva mais adequada para o EPLE, o que é ratificado pelo próprio CELPE-Bras, sendo este o precursor do que poderá ser, futuramente, oficializado e sistematizado como os parâmetros de ensino de PLE.

Com base na descrição acima, importa-nos estabelecer algumas considerações acerca de um pressuposto teórico que explore a concepção de língua/linguagem subjacente ao CELPE-Bras. Não podemos pensar em um instrumento avaliador como o referido exame, elencando suas especificidades e sua exigência na produção dos gêneros textuais solicitados, deixando de lado a concepção de linguagem que está subjacente nos próprios gêneros. Nosso intuito não é tecer um quadro detalhado dessa abordagem teórica e metodológica da Linguística Aplicada, mas desenvolver algumas ponderações que justifiquem a relevância desse exame enquanto norteador das práticas docentes em PLE, uma vez, tendo já sido dito, este exame lança bases paramentais para a efetivação de um programa específico de EPLE. Assim, podemos dizer que o Interacionismo Sóciodiscursivo fomenta do CELPE-Bras, cuja existência solicita um ensino diferenciado de LE, no qual as relações sociais comunicativas, as interações sócias são preconizadas e construídas, por assim dizer, nas colocações lexicais pelos falantes.

2.4.1 O Interacionismo Sociodiscursivo como pressuposto teórico do exame Celpe-Bras

O Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) reúne, em seu campo de atuação, a psicologia, a linguística e a sociologia, sendo, portanto, considerada “uma corrente da ciência do humano” Bronckart (2006). É uma linha de estudos não finalizada, ou seja, apresenta-se em incessante fase de formação, passando do texto como objeto de análise para se dividir, atualmente, em duas vertentes de investigação: uma, sob orientação de Schneuwly, que analisa as ações docentes em sala de aula e desenvolve sequências didáticas para auxiliar os professores na prática – possibilitando um maior êxito na “transmissão” das informações a serem apreendidas; e a outra, orientada por Bronckart, que tem seu olhar para a “morfogênese das ações em diferentes situações sociais”.

O ISD também recebe influência de Vygotsky e Volochinov com a noção de práticas de linguagem e de Habermas (1989) com a teoria do agir comunicativo, segundo a qual as atividades de linguagem são realizadas a partir da representação de três mundos: a) o objetivo: relativo aos parâmetros do ambiente, às informações da situação comunicacional; b) o social: relativo à organização da tarefa orientada por normas que também podem ser entendidas como a estruturação do texto regida por regras socialmente implantadas, gêneros textuais; c) o subjetivo: relativo ao conhecimento individual fruto das experiências vividas e da própria representação do mundo exterior.

Dessa forma, entende-se que o texto se articula com ações não-verbais, e que é somente através dessa abrangência da atividade de produção textual que o processo de ensino-aprendizagem se realiza de forma eficiente e significativa, construindo, pois, um texto empírico (com funcionalidade, que tenha um interlocutor real e que esteja dentro de uma situação comunicativa concreta) com o qual o aluno vai se envolver e perceber o sentido de seu fazer linguístico. Observa-se, então, que a ação de linguagem implica, por parte do produtor de textos, uma gama de conhecimentos que vão desde o contexto social e físico onde irá agir, até o conteúdo temático e o estatuto de agente (intenções, capacidade de ação). Isso tudo vai influir na forma como o texto será elaborado, tanto em relação aos mecanismos de enunciação e textualização, quanto à sua composição interna.

Percebe-se, enfim, que a linguagem é compreendida como um fenômeno social, construído ao longo do tempo na interação entre as pessoas e que só existe porque há necessidade dessa comunicação interpessoal. Como surge a perspectiva de interação social, devemos responsabilizá-la pela aprendizagem também e esse mesmo pressuposto norteia a aquisição da escrita no âmbito escolar. Sendo assim, a escrita é como um lugar de interação/interlocutor, em que o produtor textual prima pela interação com o interlocutor, com vistas a alcançar um objetivo, a saber, a aprendizagem. Logo,

[...] Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de texto escrito. (EVANGELISTA, 1998, p. 119)

O CELPE-Bras, nesse sentido, vale-se das propostas do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) como aparato teórico-metodológico, aneladas com as

perspectivas da Linguística Aplicada (LA), que nos apresenta um leque de possibilidades de relações interpessoais e intrapessoais no processo da escrita textual processual. Dessa forma, compreenderemos o que permeia a eficácia da reescrita da produção textual, defendendo, ainda, que esta última exige um cuidado maior, dedicação de tempo e não deve ser vista como uma atividade pontual e estática, como “um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever” (ANTUNES, 2006, p.168). Assumindo isso, ratificamos que para a efetivação da prática de produção textual e reescrita é fundamental um trabalho mais específico nas questões referentes ao desenvolvimento lexical. O léxico é parte fundamental nesse processo, já que se configura como uma competência necessária ao aprendente de uma Língua Estrangeira. Portanto, o Interacionismo não só fundamenta o referido exame de proficiência, como também serve de meio e fim para o desenvolvimento da competência lexical nos candidatos à proficiência.

Para além, o ISD faz-se presente como um elemento de inclusão de uma análise interdisciplinar no âmbito educacional. Para ele, somos o produto, através da aquisição da linguagem, de relações sociais. O nosso código só existe porque houve necessidade de interação entre os indivíduos. Por tal razão, a língua é um fenômeno social e não pode ser desvinculado de outras ciências: psicologia, sociologia, linguística, refletindo em conjunto sobre as relações de ensino-aprendizagem. Logo, a língua/linguagem é construída ao longo do tempo, nessas relações. Fortalecidos em tal argumento, ratifica-se que a escrita é um reflexo das apreensões e vivências sociais as quais são reproduzidas nos nossos textos escritos, e é neste aspecto que o professor pode agir como mediador, suporte, promovendo o “despertar” do aluno para as questões expostas na sua própria tessitura.

Em suma, essa interdisciplinaridade confere ao ISD certa legitimidade para tratar das ações de linguagem, haja vista a complexidade que envolve tais ações. Logo, nada mais coerente que a reescrita textual para promover esses contatos que são primordiais para a aquisição da linguagem e dos conhecimentos necessários para a efetiva participação na vida social.

Toda essa discussão instrumentaliza a concepção embasadora da estrutura do exame de proficiência em PLE, valorando de forma efetiva a prática da produção de textos – sendo esses dotados de sentido, uma vez da sua apropriação contextual de utilização – enquadrados em uma esfera social de comunicação, perpassando o

nível da escrita e fala e de todas as competências comunicacionais envolvidas nesse trajeto.

Esse é o ponto mais contundente para a prática de ensino de Português como Língua Estrangeira. Não adianta desenvolver uma metodologia de ensino de conteúdos a fim de considerar, apenas e exclusivamente, o aluno, no caso o estrangeiro, como “criança” na língua; como aquele “vazio” de linguagem, cuja aquisição deva ser da forma mais segmentada possível. O aprendente já possui uma bagagem de conhecimento de sua própria língua que deve ser utilizado como “mão-de-obra”, instrumento para o desenvolvimento da aquisição e aprendizagem da língua alvo. Nada consegue abranger mais as várias formas de comunicação numa sociedade que os gêneros textuais/orais, uma vez do seu caráter interacional.

Portanto, a partir desse aparato teórico, convém estabelecer uma associação mais específica entre esses elementos-chave da nossa discussão, a saber: CELPE-Bras, ISD, gêneros textuais, léxico e EPLE.

A comunhão se estabelece muito facilmente se pensarmos de forma progressiva no todo exposto. Quando pensamos na existência de um exame de cunho oficial, cujo reconhecimento e seriedade ultrapassam a fronteira nacional, inegavelmente, temos que esclarecer sobre qual empirismo linguístico subjaz tal avaliação. Daí a resposta se concretiza, no momento que trazemos ao cenário o ISD, embasando os pressupostos do CELPE-Bras. Esta teoria serve ao papel de justificar a consistência da prova em questão, a qual se constrói na abordagem dos gêneros textuais. Logo, nada mais confluyente que uma teoria de caráter interacional, em que o aprendizado se efetiva com base nas relações sociais, no momento em que o sujeito se posiciona enquanto agente da ação verbal, através da utilização (constante e obrigatória) de gêneros, sejam textuais ou orais, nas relações cotidianas.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as questões inerentes ao ensino de PLE, atribuímos às relações lexicais estatuto de “efetivador” da aquisição e, posterior aprendizagem com base no desenvolvimento da competência lexical do aprendente estrangeiro. Em outras palavras, uma vez que enalteçemos o papel do CELPE-Bras para o EPLE como um todo - destacando sua relevância no que concerne ao uso, por parte dos candidatos, de elementos textuais que são reflexos da interação construída comunicativamente no contexto social em que se está inserido -, deve-se utilizá-lo como molde para o ensino.

Assim, defendemos, nesta dissertação, que para se atingir toda a exigência do exame vários conhecimentos sobre a língua são necessários, bem como sobre os aspectos textuais. No entanto, delimitamos o papel do léxico, do desenvolvimento do domínio lexical nas aulas de PLE como meio de aprendizagem da língua. Ou seja, tanto a aquisição (processo primeiro de “assimilação” da língua), quanto a aprendizagem (ampliação do que se foi adquirido), consolidam-se de forma relevante através do ensino pautado no léxico¹⁴, em que as relações lexicais - a exemplo da sinonímia e antonímia, hiperonímia/hiponímia – constituem conhecimentos fundamentais para a aquisição vocabular. Igualmente relevante é o entendimento do que é contexto (semântico), enfatizando sua importância na construção das palavras de forma textual na língua estrangeira.

Em suma, acreditamos que o trabalho com base nesse tipo de relações sirva de respaldo para o desenvolvimento do conhecimento no nível textual, corroborando na elaboração de gêneros específicos - exaltados pelo CELPE-Bras – uma vez que para produzirmos textos é essencial o domínio vocabular, e, para além, é essencial o domínio da significação das palavras, nos diversos contextos de uso, selecionadas pelo próprio gênero textual.

¹⁴ Valendo ressaltar que vemos o léxico como um grande “caldeirão” em que vários conhecimentos são solicitados do falante. Assim, não se trata de uma matéria exclusiva, mas de uma matéria que se faz de forma costurada à gramática de uma língua e à sua morfologia, denotando, por assim dizer, seu caráter interdisciplinar.

3. ESTUDO DO LÉXICO EM PLE

Na esteira do exposto até o momento, faz-se indispensável refletirmos sobre este aspecto da língua tão funcional¹⁵ para o entendimento dos usos da linguagem, a saber, a significação enquanto promotora da aprendizagem no ensino de uma língua (tanto em seu recorte nativo – Língua Materna -, quanto estrangeiro – Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua de Herança -).

Nossa predileção pelo estudo do significado das palavras nas relações lexicais se dá, conforme defendido por Kleimam, uma vez que “o domínio do vocabulário é parte essencial do aprendizado da língua e dele depende o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita” (KLEIMAM apud BEVILACQUA, 2006, p. 144). Para tanto, é fundamental que a escola, o ensino e o docente tenham esta concepção muito bem estabelecida a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa e ampla.

... o papel da escola na promoção de oportunidades para a ampliação do léxico de cada leitor, não uma ampliação em termos quantitativos ou de número de palavras apenas, mas também, e principalmente, em termos qualitativos, ou seja, de desenvolvimento de uma competência lexical que envolve reconhecimento e uso das palavras em situações adequadas. (BEZERRA, 1999, apud BEVILACQUA, 2006, p. 144)

Assim, partimos do reconhecimento da importância de uma aprendizagem que proporcione o desenvolvimento lexical para a efetivação da aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Não basta apenas “reconhecer palavras, mas aprender com as palavras” (VAREZA, 1994, apud BEVILACQUA 2006, p. 144). Para isso, o léxico deve ser considerado como parte constitutiva essencial de uma língua, em que o estabelecimento de um domínio vocabular se faz extremamente relevante para a escolha de um repertório específico de palavras em um determinado contexto comunicacional. Dito de outro modo, é através do ensino pautado nas questões de cunho lexical que se estabelece uma autonomia dos aprendizes com relação ao manejo da língua alvo nas esferas de comunicação solicitadas pelos gêneros textuais, por exemplo. Então,

Se o Léxico é entendido como o sistema das palavras de uma língua, logo, é através dele que se activam os conhecimentos e se estabelecem ligações conceptuais para se operar a comunicação. Esta é realizada por meio de palavras que se combinam entre si. (FERNANDES, 2009, p. 37)

¹⁵Funcional no sentido de funcionalidade, não de Funcionalismo.

Em outras palavras, sendo o léxico o “sistema de palavras”, e a palavra parte essencial para a aquisição, corroboramos que

Conhecer a palavra (...) tem a ver com (1) não só reconhecê-la, mas também saber usá-la no momento e no contexto adequados, facilitando a comunicação entre interlocutores, e (2) não só perceber os efeitos de sentido por ela exercidos, mas também saber relacionar a palavra que venha exercer no interlocutor o efeito de sentido pretendido. (BEVILACQUA, 2006, p. 140)

Concluimos, portanto, que nossa hipótese se faz pertinente e cabida de investigação, tão logo da certeza de que olhar para a questão da significação em sala de aula de PLE possibilita a formação de alunos proficientes na língua, uma vez que o adequado domínio lexical é uma das condições para que a efetiva comunicação se estabeleça, contanto que o devido direcionamento aconteça. Daí nossa atenção, ao longo do trabalho, para o papel docente, através de práticas pedagógicas que tragam resultados, refletindo as diretrizes de ensino pressupostas pelo exame CELPE-Bras. É em tal afirmação que nos apoiamos para promover o objetivo maior da dissertação, a análise do Livro Didático, cuja função de orientar a aprendizagem deve estar, de igual modo, respaldada no ensino do léxico.

É bastante pertinente acreditar que através do conhecimento das relações lexicais o aluno em PLE não só vai adquirir a língua, as palavras que a regem (podendo fazer-se de forma solta e desconexa de um todo comunicativo), mas, de modo mais eficiente, o aluno vai estabelecer o conhecimento e reconhecimento da realidade de uso em que se está inserido. É nesse conhecimento que se estabelecerá a relação entre língua e cultura tão valorizada, de modo oficial, pelo Quadro Comum Europeu de Referência, em que o plurilinguismo e a interculturalidade são postos como saberes substâncias para o domínio de uma LE.

Nesse passo, caminhamos ao encontro da concepção de ensino, especificamente de PLE, que priorize a aprendizagem das relações lexicais que vão além da própria frase, que ultrapassem a simples conceituação de itens lexicais que desfavorecem o uso (em que a simples tradução dos termos é solicitada), sem que se exija do aprendente um esforço de empregar e reconhecer tais palavras nos nossos contextos discursivos, na nossa realidade comunicacional. O ideal seria levar o aluno a se familiarizar com as palavras em diferentes situações comunicativas, levando a possibilidades de representação destas conforme variasse a situação. Dessa forma, não bastaria a aprendizagem de listas de palavras, como por exemplo, uma lista de sinônimos e antônimos, para proporcionar a adequação de uso, contudo a permissão

de criação dos significados assumidos pelas palavras, garantindo o uso efetivo da linguagem.

O combate à fuga das palavras de uma língua estrangeira faz-se com uma comprometida participação de todos os intervenientes no processo de aquisição de uma língua. Este compromisso deve incidir na elaboração de estratégias que instiguem ao desenvolvimento de competências, em particular, a lexical, de forma faseada e consecutiva. (FERNANDES, 2009, p. 36)

Visto isso, nosso estudo se constrói na defesa da produtividade no ensino das relações de sentido existentes entre as palavras em diferentes contextos de uso, em que a ampliação na competência lexical do aluno é promovida. Por isso, elencamos para apreciação dois tipos de relações lexicais na determinação da aprendizagem lexical a fim de especificar a análise: a sinonímia e antonímia e a hiperonímia/hiponímia.

Nas seções seguintes, apresentaremos uma discussão sobre as relações lexicais, especificamente, de sinonímia e antonímia, hiperonímia/hiponímia para construirmos um aparato que subsidie nossa posterior análise do LD. Vale ressaltar, neste momento, o porquê de escolhermos tais relações dentre as relações e nomenclaturas pertencentes ao estudo do léxico.

Dada as condições apresentadas como necessárias para o êxito no exame CELPE-Bras, é de extrema relevância defender o ensino do léxico em sala de aula. Especificamente, a apresentação de relações do tipo: sinônimos e antônimos, hiperônimos/hipônimos capacita o aluno à produção escrita, em que gêneros textuais são explorados. O domínio lexical desses itens favorece um desempenho considerável nas práticas discursivas presentes na realidade da interação, em que a ampliação vocabular (adquirida na percepção contextual da sinonímia e antonímia) e a coesão textual (promovida no reconhecimento das devidas palavras de um todo para o mais específico, possibilitando, também, a construção de campos lexicais) são favorecidas através destes instrumentos. A prova dessa importância está no que a própria grade de avaliação do exame exige no que concerne a prova oral – entrevista – solicita, a saber, “desenvolvimento lexical” (cf. anexo 14).

Não propomos, no entanto, o ensino de nomenclaturas e teorias de léxico, uma vez que este tipo de significação já fora estabelecida nos estrangeiros quando da sua língua materna, ou seja, é esperado que eles já conhecessem esse tipo de relação na sua própria língua, possuindo suas próprias estratégias de usos para tal. O que é cada conceito lexical, talvez, já seja conhecido, contudo, as estratégias de

usos na língua em estudo só serão sabidas quando de um domínio vocabular que confira proficiência ao aprendente. E essa é a hipótese suscitada: importa ao ensino levar o aprendente a tal competência, típica de um falante entendido das situações de comunicação existentes na sua língua.

De sorte que, corriqueiramente, somos levados ao uso de palavras que sirvam de equivalentes ou “opostas” a outras nos diversos contextos de interação. Devemos saber selecionar a palavra que mais se assemelha ao sentido de outra, bem como a que mais se distancia, considerando, nessa atividade languageira, como fundamental, o contexto semântico e pragmático que rege essa comunicação. Igualmente, é mister conhecer as palavras em seus graus de significação: ter a consciência de que determinada palavra se refere a um grupo de palavras mais específica nos garante a construção de campos lexicais. Eis a ideia que nos inspirou para a seleção das atividades a serem analisadas, até porque este tipo de conceito é visto de forma inadequada, como na aceitação da existência de sinônimos e antônimos perfeitos. Logo, cabe ao professor desfazer esse imaginário. Mediante tais considerações, a seção seguinte se desenvolve, de forma a estabelecer um conceito mais apropriado para as relações evidenciadas e servir de “assoalho” para a posterior análise.

3.1 RELAÇÕES DE SINONÍMIA E ANTONÍMIA

Sinônimos e antônimos são conceitos que sempre se fizeram presentes no próprio ensino de LM, sendo relações lexicais conhecidas pelos falantes. No entanto, a abordagem didática parece se dar de forma pouco frutífera, pois sinônimos e antônimos são vistos como relação entre palavras, fora de um contexto, e, acima de tudo, como relação perfeita, absoluta, em que a substituição não gera nenhum tipo de prejuízo (por menor que seja) para o entendimento do enunciado.

Tanto o sinônimo quanto o antônimo devem ser relevantes, não apenas como relações de sentido entre palavras, mas relações que ganham vida em textos, cujos contextos são estabelecidos através de gêneros. Nessa ótica, não convém que os vejamos como limitados a uma espécie de relação perfeita entre os termos. Isto é, não devemos atribuir nem aos sinônimos, nem aos antônimos o caráter de perfeito, de significado exato, como se uma palavra, ao ser substituída por sua “dublê”, assumisse exatamente o mesmo sentido da “protagonista”. Dito de outro modo,

Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Mas é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados. (ILARI, 2008, 169)

Contudo, diferente do exposto, no decorrer da prática escolar¹⁶, o conceito de sinônimo é produzido como sendo a possibilidade de substituição de palavras, expressões ou enunciados, mantendo-se o mesmo sentido. Nessa linha de pensamento, listas de palavras com seus respectivos sinônimos são construídos, criando uma espécie de roteiro a ser utilizado quando da necessidade de uma troca de palavras (exemplo dos pares *bonito / belo - feliz / alegre*). No entanto, no momento em que partimos para situações concretas de comunicação e interação, essa noção de pares de sinônimos perfeitos se desfaz. A explicação para tal fenômeno está no fato de as línguas em geral serem essencialmente polissêmicas, em que muitos termos possuem mais de um sentido. Em cada uso de uma palavra, em cada enunciado, podemos acionar um sentido diferente, o que possibilita, nesses casos, diferentes substituições. É importante destacar, também, que essa condição de graus de aproximação de sentido não se estabelece, apenas, entre palavras, mas, de igual modo, entre expressões, ou seja, estas também não possuem caráter de perfeição. Logo, não é possível pensar na sinonímia de palavras e de expressões fora do contexto de uso em que são empregadas.

Na tentativa de ilustrar o dito até o momento, no que concerne à existência de graus de aproximação, retomaremos, à luz de Ilari e Geraldi (1987), o par *bonito / belo*, utilizado anteriormente como exemplo para formação de uma lista de sinônimos. Quando exposto a uma dada esfera de comunicação, temos a possibilidade de as palavras *belo* e *bonito* serem intercambiáveis nos enunciados, como em:

- (1) Esse tênis é muito *bonito*.
- (2) Esse tênis é muito *belo*.

Contudo, esse intercâmbio não se faz com tanta precisão como no próximo enunciado, uma vez da utilização da palavra *bonito* no seu sentido irônico:

- (3) Que *bonito* você ter chegado tão tarde ontem, hein?
- (4) Que *belo* você ter chegado tão tarde ontem, hein?

¹⁶Aqui pensado no ensino de uma LM, destacando a abordagem tradicionalmente postulada.

Em (4), uma vez da não frequência com que este tipo de enunciado é proferido, a similaridade não se estabelece tão naturalmente como em (3). Isto é, *belo* pode não caracterizar de imediato a ironia percebida em (3). Nesses exemplos, devemos considerar o caráter polissêmico da palavra em que um novo uso ganha. Assim, *bonito* e *belo* são intercambiáveis para um sentido, mas não para o outro. Para manter o tom irônico de (3), pode-se substituir *bonito* por *papelão*, como exposto a seguir:

(5) Que *papelão* você ter chegado tão tarde ontem, hein?

Para entendermos melhor a sinonímia e exemplificar o caso do último grau estabelecido, em que a sinonímia não se efetiva, é necessário dizer que a sinonímia pode ser de tipos diferentes. Para Ilari e Geraldi (1987, p. 43), “[...] sinonímia é identidade de significação”, essa identidade pode ser classificada de lexical, estrutural ou lexical e estrutural.

Com relação, especificamente, à sinonímia lexical, para os autores, sua existência se dá quando duas palavras sinônimas são empregadas de modo a contribuir com o mesmo sentido da frase, o que implica que a frase, após a substituição do termo, não passe de verdadeira a falsa ou vice-versa, uma vez do grau de aproximação existente entre os sentidos das palavras nesse contexto comunicacional. Tal afirmação é exemplificada, pelos autores, com o par *seco/enxuto*. Consideremos a identidade de significação nos enunciados:

(6) Pegue um pano e *seque* a louça.

(7) Pegue um pano e *enxugue* a louça.

Nestes, fica claramente observável que a substituição foi feliz, não apresentando prejuízo ao que se quis dizer. Contudo, a mesma identificação não se estabelece nas substituições seguintes:

(8) Ela escreveu uma carta *enxuta* e amável e

(9) Ela escreveu uma carta *seca* e amável.

(10) Ela é o tipo de garota *enxuta* e

(11) Ela é o tipo de garota *seca*

Dizer que a carta era *enxuta* não há aproximação com dizer que a carta era *seca*, bem como dizer que a garota é *enxuta* não estabelece aproximação de sentido com *garota seca*. Em cada exemplo, tais palavras destacadas, assumem um sentido próprio e único que em nada se assemelham, não cabendo, portanto, tomá-las, nesses exemplos, como sinônimas. Por sinal, no caso (8), em relação ao (7), tanto

não se estabeleceu uma identidade de sentido, como proporcionou outro tipo de relação entre o adjetivo *seca* e o adjetivo *amável* na mesma frase, a saber, a oposição de qualidades. O uso da palavra *seca*, significando *sem cuidado no falar, agressiva* opõe-se à *amável*, tornando a sentença incoerente.

Nas sentenças (9) e (10), a correspondência de sentido se desfaz, uma vez dos vários sentidos atribuídos ao adjetivo *enxuto* e *seca* nessas situações comunicacionais apresentadas, em que a primeira, interpretada como algo positivo – *garota enxuta* = *garota saudável, sem excessos* – e, a segunda, interpretada como algo negativo – *garota seca* = *garota excessivamente magra*, adjetivo, nesse contexto, de cunho pejorativo -.

Importa-nos, em consonância com Ilari e Geraldi (1987) e Murphy (2000), enfatizar que essa relação não é tão simples, pois o que é visto como relações de sentidos entre palavras (dentro do domínio do conteúdo lexical) são, na verdade, relações que envolvem fatores discursivos e baseados em relevância (dentro do domínio da pragmática). Assim, não se pode pensar na existência de sinônimos perfeitos, pois um termo, por possuir mais de um sentido, pode ter uma equivalência adequada somente a um dos seus sentidos e não à totalidade deles.

Outro tipo de sinonímia também elencada por Ilari e Geraldi (1987) é a estrutural. Segundo os autores, tradicionalmente ocorre quando optamos pelo uso de determinada estrutura sintática sem que haja alteração de sentido em relação ao uso de uma estrutura equivalente, também chamada de paráfrase. Conforme afirmam Ilari e Geraldi (1987, p.42), “São paráfrases não porque significam a mesma coisa, ou porque a construção sintática seja semelhante, mas porque, na situação de uso, traduzem a mesma intenção do locutor e visam obter os mesmos resultados”.

De forma comum, classifica-se a alternância de vozes verbais - ativa / passiva - como exemplo de sinonímia estrutural. Assim, teríamos como equivalentes em sua significação enunciados como:

(11) Os alunos entregaram a carta.

(12) a carta foi entregue pelos alunos.

Entretanto, sabemos que efeitos diferentes de sentido podem ser provocados quando destacamos o responsável pela ação verbal, o agente da ação, ou quando enfatizamos o próprio ato em si. Assim como na sinonímia lexical, na estrutural, também não podemos prever a relação perfeita, já que os sentidos selecionados dependem diretamente da intenção pretendida no ato da fala. Desse modo, é

interessante fazer com que o aluno perceba que a escolha pela voz ativa ou passiva estará diretamente ligada a um efeito de sentido específico.

Ainda é relevante observar que não podemos tratar como sinonímia ou paráfrase expressões que apontam para o mesmo referente. Observemos o exemplo extraído da reflexão de Ilari e Geraldi acerca dessa questão:

Diz a lenda popular que, certa vez, o rei dos animais mandou cortar a cabeça de todos os bichos de boca grande. Nessa ocasião, perderam a vida o sapo, a rã, o hipopótamo e o jacaré. Se o rei dos animais tivesse mandado matar os bichos que passam parte do dia em terra firme e parte do dia no charco, as vítimas seriam exatamente as mesmas, mas a expressão “bichos de boca grande” e a expressão “bichos que passam parte do dia no charco” não são sinônimas. O exemplo mostra que, para que duas expressões sejam sinônimas, não basta que denotem o mesmo conjunto de objetos (pessoas, animais, coisas); exige-se, além do mais, que denotem por alusão a uma mesma propriedade. (ILARI e GERALDI, 1987, p. 43)

Em consonância com a questão abordada até o momento, não podemos assimilar tão facilmente que a sinonímia instaurada através da paráfrase, ou seja, através da utilização de outra expressão, ou de outra estrutura de frase, consolida-se de forma absoluta. Ao utilizarmos esse recurso da língua, damos conta da possibilidade de reestruturação do enunciado condizente ao mesmo referente, sem usarmos de repetição, ou, até de apropriação (indevida) dos termos de outro enunciador, configurando, neste último caso, quando não se referencia apropriadamente o autor do dito, o plágio. Daí, a necessidade de se destacar esse tipo de sinonímia, uma vez das questões que são suscitadas no seu não uso, por exemplo.

Pensando no todo exposto e fazendo o casamento com o ensino de PLE, consideramos que esse tipo de relação associativa está intimamente em confluência com que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001, p. 29, 31, 148,157,159,165) define como sendo fundamental na aquisição de uma LE: “deve estar voltada para a acção, pois os falantes e aprendentes da língua são ‘como actores sociais que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico’.” (FERNANDES, 2009; 49). Logo, quanto mais se conhece das questões pertinentes ao léxico, mais a competência lexical do falante é desenvolvida, sendo fundamental que essa competência se efetive em torno da sinonímia também, para que o aprendente consiga dar conta dessa variedade de sentidos que as palavras assumem no contexto da comunicação e interação.

Tal conhecimento não é de toda novidade para o aluno¹⁷, já que esse tipo de relação é, da mesma forma, uma realidade na sua própria língua. Contudo, apesar das relações não mudarem e o estrangeiro, possivelmente, conseguir “valsar” na utilização das palavras em diferentes contextos na sua língua nativa, é fundamental que ele, primeiramente, conheça nosso repertório vocabular de modo mais abrangente, para poder, subsequentemente, desempenhar seu papel de sujeito na aquisição de uma LE. Através desse princípio, o EPLE deve ser firmado, buscando, no caso em voga, exaltar a relevância do ensino da sinonímia e dos graus de proximidade envolvidas entre as palavras em determinada situação semântica, levando ao conhecimento de que esse tipo de relação se concretiza a depender da intenção do falante e dos aspectos culturais, ideológicos, sociais que a palavra encerra em si, assumindo, portanto, esses diferentes significados.

A partir desse momento, deter-nos-emos na conceituação e ponderações acerca da antonímia. É importante ressaltar que as considerações postuladas até agora sobre a sinonímia servem de igual modo à antonímia, tais como: a não existência de antônimos perfeitos e a necessidade da interpretação em contexto. Ambas as relações diferenciam-se, pois na sinonímia há a similaridade e na antonímia há a “oposição” entre os sentidos: “nela, significados contrários são estabelecidos por meio do léxico” (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p.127). Logo, há uma incompatibilidade entre os sentidos de duas sentenças com a mesma situação. Peguemos o par opositor *bom* / *ruim*:

(13) Que vento *bom*, ameniza o calor!

(14) Que vento *ruim*, vai ficar mais frio ainda!

Nesses exemplos, a incompatibilidade foi estabelecida pela substituição de *bom* por *ruim*. A antonímia foi estabelecida sem prejuízo tão logo da contrariedade de sentido das expressões como um todo. Agora, observemos as seguintes situações com o par *fresco*/*velho*:

(15) Comi um sanduíche fresco.

(16) Comi um sanduíche velho.

Nesse tipo de situação, a utilização do par de antônimos *fresco*/*velho* se consolida, uma vez do contexto de uso que faz uma referência a alimentos. Contudo,

¹⁷Considerando que no processo de escolarização desse aluno estrangeiro, os conceitos referentes ao léxico, tal qual a sinonímia, tenham sido trabalhados e assimilados por ele.

conforme queremos comprovar – que as palavras podem ter antônimos diferentes em contextos de usos diferentes – no exemplo seguinte, essa mesma condição de oposição não se estabelece por tal par. Vejamos,

(17) O ar está *fresco*.

(18) O ar está *velho*.

Aqui, como o referente não é alimento, a antonímia não se realiza. Para opor *ar fresco*, devemos buscar uma palavra em que as condições físicas do referente sejam consideradas, delimitando, a partir daí seu par antônimo possível para este referente, que não *velho*, mesmo que a palavra *fresco* em (17) ainda possua o mesmo caráter de *novo*. Observemos, agora, outra situação para o mesmo par:

(19) A salada estava fresca.

(20) A salada estava velha.

Nessas condições, temos duas possibilidades de interpretação. Na primeira, é possível assimilar a oposição entre *fresca* / *velha*, dado o fato de estarem sendo utilizadas em uma referência a alimentos (conforme possibilidade apresentada acima). Sendo assim, cabe-nos afirmar que uma *salada fresca* é uma salada nova, recém-preparada, com ingredientes recém-colhidos, ou seja, uma salada que não é *velha*. Entretanto, outra interpretação pode ser suscitada pelo enunciado (19), cuja antonímia estabelecida por (20) não se caracteriza. Logo, o processo de substituição por seu “dito” opositor não se efetiva, mesmo sendo o referente *alimentos* posto em questão. A regência do processo, nesses exemplos, é estabelecida pelo novo sentido assimilado pela palavra *fresco* em (19). Compreendemos por *salada fresca*, um alimento de sabor “verde”, que refresca, e não um alimento novo, recém-preparado. Daí, (20) não poder servir de antônimo, logo da mudança de sentido da palavra em destaque na situação comunicacional referenciada.

A escolha do léxico no processo associativo de opostos é determinante quando se considera um contexto semântico de comunicação, bem como os diversos usos de uma palavra, não cabendo, portanto, estabelecer uma lista memorizada com os antônimos, para correlacionar palavras, desvalorizando a situação comunicacional posta em prática, conforme nos adverte Ilari e Geraldini.

A relação que fundamenta essas incompatibilidades é a de antonímia, um termo que tem sido aplicado a pares de palavras como branco/preto; colorido/incolor; bom/mau; chegar/partir; abrir/fechar; nascer/morrer; todo/nenhum. (...) Nesse sentido, há muito pouco de aproveitável em definições tradicionais, como aquelas que falam em “contrário” ou “oposto”. De fato, “nascer” e “morrer” não exprimem exatamente ações contrárias:

representam antes os dois momentos extremos do processo de viver: quem nasce “começa a viver” e quem morre “termina de viver”. (ILARI & GERALDI, 1987, p. 54)

Murphy (2000) argumenta ainda que um termo, por possuir mais de um sentido, pode ter uma oposição adequada somente a um dos seus sentidos e não à totalidade deles. Exemplificamos com o termo *integral*, sem estabelecer um par fixo, intuindo na construção contextual de possíveis palavras contrárias para a mesma palavra em cada uma das seguintes situações.

(21) Leite *integral*

(22) Pão *integral*

(23) Aposentadoria *integral*

Certamente, não será consensual a escolha de uma única palavra que reflita a relação antonímica com *integral*, desfazendo, mais uma vez, a concepção de que há um antônimo único para uma determinada palavra, ou que há uma oposição absoluta entre os antônimos. Interpretando as proposições acima, poderíamos relacionar, possivelmente, (21) com *nutrido*; (22) com *light* / *natural*; (23) com *completa*. Assim, teríamos como antônimo de *integral*: *desnatado* em (21); *calórico* em (22); *parcial* em (23). Indo além, poderíamos refletir sobre os outros vários sentidos que a palavra *integral* pode assumir dentro desses mesmos enunciados, a saber: Dizer que um pão é *integral* pode ser interpretado, para alguns, não como especificamente *light*, livre de gorduras, mas como um pão rico em fibras, produzido com um tipo de farinha não beneficiada, em que o processo de industrialização retirou dela todos os elementos de essencial importância para a saúde do indivíduo, ou seja, mais salutar. Diante dessa possibilidade, seria descabido estabelecer a relação antonímica *integral* / *calórico*, cabendo, talvez, a antonímia *integral* / *insalubre* (ou *não saudável*).

Desta feita, concluímos que se reduziria o conceito de antônimo, uma vez que se desconsideraria o caráter polissêmico das palavras. Portanto, quando assumido que o antônimo de (21) é *desnatado*, (22) *calórico* ou *insalubre* e (23) *parcial*, deixa-se de lado os vários significados que a palavra apresenta, bem como todas as variedades de pares antonímicos possíveis. Desconsidera-se que, ao dizer que um leite é *integral*, existem várias possibilidades de palavras opostas para esta, como *leite desnatado*, ou *semidesnatado*, ou *leve*, ou ainda, como muito corriqueiramente observamos, há um antônimo criado na negação em que oposto de *leite integral* é

qualquer leite que *não integral*. Essa mesma sequência de raciocínio se repete no exemplo (22). Logo, podemos concluir muito claramente que para cada sentido possível – determinado pelo contexto - encontramos um antônimo, configurado na dependência da característica polissêmica das palavras.

A antonímia pode ser vista, inicialmente, em seu aspecto de complementaridade, em que a negação de uma palavra implica a afirmação da outra e, na mesa lógica, a afirmação de uma implica a negação de outra. Lyons (1979) nos apresenta como elemento de oposição estabelecida por complementaridade os pares *solteiro / casado* e *macho / fêmea*, em que essa relação de caráter binário é visível. Dito de outro modo,

A complementaridade pode ser encarada como um caso especial de incompatibilidade que se estabelece entre conjuntos de dois termos. A afirmação de um membro de um conjunto de termos incompatíveis implica a negação de cada um dos outros membros do conjunto considerados em separado. (LYONS, 1979, p. 489-490)

Também possui a antonímia a característica de, na sua relação de oposição de sentidos, estabelecer critérios de gradação. Consideraremos aqui tanto os aspectos de comparação concernente à magnitude das coisas, *maior / menor*, até o a existência de um “meio-termo” na construção da oposição, isto é, o caráter gradativo, considerando, assim, o sentido mediano. Logo, dizer que *uma casa não é grande* não implica, necessariamente, que esta mesma *casa seja pequena*, dependendo, para tanto, da percepção do enunciador, conforme exposto por Pietroforte e Lopes:

O tamanho das ‘coisas’, no entanto, depende do enunciador que as avalia em seu discurso, pois é a partir de sua percepção que as palavras antônimas determinadas pelo eixo *pequeno vs grande* estabelecem um critério de avaliação. O que é grande, de um ponto de vista, pode ser pequeno, de outro. (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p. 127)

Outro aspecto importante das relações opositivas dentre as destacadas está na utilização de palavras que fazem parte de extremos de um processo, expressando oposições polares. Dizer que *nascer* é antônimo complementar de *morrer* é desconsiderar o processo de viver como um todo, a saber, *nascer, crescer, amadurecer...* até chegar no extremo do processo: a morte. Nesse caso, o mais adequado é reconhecer *nascer* como um dos possíveis antônimos de *morrer*, a depender do contexto posto.

Vale-nos ressaltar, ainda, outra característica da antonímia, a qual pode ser estabelecida, e, na maioria das vezes o é, por relações associativas construídas na

cultura de um povo. Ou seja, *verde* pode ser considerado oposto de *azul*, não por serem efetivamente cores opostas (até porque não se é concebida a relação de antônimos entre as cores), mas por caracterizarem, apenas, um grau distintivo, em que *verde*, sendo diferente de *azul*, torna-se seu antônimo em algum discurso possível.

Da mesma forma, segundo as considerações de Murphy (2000), não é raro atribuir-se a *gato* o antônimo de *cachorro*, como pode ser observado, principalmente, no discurso infantil, em que a criança promove a complementaridade entre essas duas palavras que fazem parte do imaginário pueril de animal doméstico. Assim, quando não se tem um *gato*, tem-se um *cachorro* e vice-versa. E este é um importante tipo de antonímia, cuja característica fundamental está no fato de ser construída no bojo das relações culturais e sociais, que só podem ser percebidas e utilizadas quando da ampliação da competência lexical do falante, no caso em estudo, estrangeiro.

Ainda nesse âmbito de oposição, é interessante apresentar a perspectiva do autor Ferrarezi (2010), que vem concordar (extrapolando as postulações) com o caráter cultural e construído da antonímia dito pela Murphy (2000), contudo sob uma nova ótica de explicação¹⁸. Para o autor, de modo mais geral, “a ideia de antonímia só é coerente como uma operação que parte do nível dos referentes e não dos sentidos das palavras quando procedemos a uma operação como a que tradicionalmente tem sido chamada antonímica” (FERRAREZI, 2010, p. 226). Logo, baseado nesse raciocínio, o autor afirma que:

Quando digo que no alto é o contrário de embaixo, que rico é contrário de pobre e que grande é o contrário de pequeno, não estou procedendo a analogia alguma entre sentidos dessas palavras e suas possibilidades funcionais ou estruturais de uso representativo. Estou sim fazendo uma comparação entre os referentes que essas palavras representam, avaliando suas características com base em valores culturais muito marcados e que não funcionam em todas as culturas. (FERRAREZI, 2010, p. 228)

A partir dessas ilações, cabe-nos considerar que, quando pensamos em um contexto de uso (já que esse elemento é essencial no nosso estudo como um todo), mais uma vez fica denunciado que não podemos estabelecer nenhum tipo de grade exclusiva de opositores, de palavras que são contrárias. Os antônimos se constroem, principalmente, no extralinguístico, no referente (a exemplo do par *gordo* / *magro*).

¹⁸Não nos importa assumir postura teórica A ou B, vale-nos apresentar as diferenças visões sobre a relação de antonímia, cujas considerações vêm a confirmar o que afirmamos ao longo do capítulo acerca das relações lexicais pontuadas.

Cabe ao docente atenuar as possibilidades de uso das palavras, nos diferentes enunciados, para seu aluno, que, sendo estrangeiro na língua, precisa entender o funcionamento de construção de sentido das palavras nos enunciados para, em última escala, favorecer a aprendizagem.

Em última atenção, concentra-se um tipo de antônimo, já citado anteriormente, cuja característica é a simples negação, ou seja, o antônimo, muitas vezes, é formado através da negação da palavra em questão. Consequentemente, o oposto de *inteligente* pode se fazer em *não inteligente*, acrescentando aí um fator importante, que é a intenção do enunciador em não agredir seu interlocutor no seu discurso. A escolha da palavra negada sugere essa intencionalidade, que poderia ser prejudicada quando do uso, por exemplo, de *ininteligente* ou, de modo vulgar, *burro*.

Diante de tais considerações, cabe-nos concluir nossas ilações sobre essa relação tão viva e constante em nosso meio, seguindo a síntese de Fernandes:

As relações lexicais de sinonímia e antonímia “permitem identificar regularidades e tendências de carácter geral que reflectem a maneira como os falantes organizam e estruturam o seu próprio conhecimento lexical” (Vidal, 2007:55). A fim de aperfeiçoar esse conhecimento lexical, é indispensável o uso da língua através de uma prática constante veiculada nas aulas, prática essa gerida com o apoio de princípios decorrentes da investigação em didáctica. (FERNANDES, 2009, p. 56)

Dito isso, fica evidente o papel da prática docente na estruturação adequada desses conceitos lexicais para os aprendentes. Logo, no que diz respeito a esse ensino, é irrelevante que os alunos memorizem listas prontas, confeccionadas por livros ou pelo próprio professor, de sinônimos ou antônimos, pois isso leva à crença da existência em uma relação perfeita, absoluta, argumentada e comprovada aqui como inexistente. O interessante é que o aprendiz perceba as variações no uso de um mesmo termo, o que só é possível pela análise de enunciados, e as diferentes significações obtidas dos enunciados, quando analisados contextualmente. A partir daí, é até possível conceber a confecção personalizada de listas de pares sinônimos e antônimos, contudo, essas formulações devem estar baseadas nessas considerações de contexto, sendo flexíveis e mutáveis aos novos sentidos que forem sendo conhecidos pelos alunos estrangeiros na língua.

De forma mais específica ao que tange nosso trabalho, a partir dessas observações, é fundamental fazer com que o aluno enxergue essas várias nuances de uso da linguagem. O aluno de Português como Língua Estrangeira deve ser estimulado a conhecer os diversos contextos de uso da língua alvo, percebendo que,

enquanto falantes, recorreremos a certas escolhas lexicais que sejam pertinentes àquela situação comunicativa vivenciada. Não se trata de possibilitar a memorização de pares sinonímicos e pares antonímicos, mas de possibilitar ao estrangeiro-aluno uma aprendizagem do PLE voltada para o desenvolvimento da capacidade de interpretar o léxico a partir do contexto. Por assim dizer, a prática docente, bem como os manuais existentes, deveria “deter-se nas questões relativas ao ensino do léxico, ou, mais especificamente, ao ensino do vocabulário com que construímos nossas ações linguísticas para dar corpo aos sentidos e às intenções que queremos expressar” (ANTUNES, 2012, p.13). E, especificamente,

(...) depreende-se que tanto a antonímia como a sinonímia são fenômenos linguísticos com implicações discursivas que devem ser abordadas numa aula de língua estrangeira para enriquecimento e alargamento da competência lexical do aprendente, ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento de uma rede mental de associações e a ampliação de novos significados para uma mesma unidade lexical. (FERNANDES, 2009; 50)

Daí, nosso olhar para o Livro Didático, cuja relevância na atuação docente de PLE é bastante singular, com o intuito de detectar que tipo de abordagem tal manual proporciona aos seus interlocutores, mesmo que já seja senso-comum nos moldes de Língua Materna, em linhas gerais, que o “estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades do ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos Sóciodiscursivo da língua.” (ANTUNES, 2012, p.13). A partir daí, nossa proposta é averiguar essa realidade no ensino de PLE, nas atividades dos LD’s dessa disciplina em ascensão, não somente no que diz respeito às relações de sinonímia e antonímia, mas também às relações de hiperonímia/hiponímia, às quais daremos ênfase na seção subsequente, a fim de nos munir das “armas” mais acertadas para a concretização da análise, conforme já foi destacado.

3.2 RELAÇÕES DE HIPERONÍMIA/HIPONÍMIA

Prosseguindo na esteira do estudo das relações lexicais e sua posterior observância nos manuais didáticos, concentraremos, nesta seção, nosso foco nas relações hiperonímia/hiponímia. Para tanto, delimitaremos qual o conceito teórico de tais tópicos de natureza semântica, bem como sua relevância para o ensino de uma língua, devido seu papel essencial na construção da competência lexical, ou seja, da

ampliação vocabular, o que permite o reconhecimento de sentidos possíveis das palavras em uso.

Refletir acerca da hiperonímia e hiponímia, nesta dissertação, exige uma consciência do que seriam essas relações, de como elas se estabelecem e qual a atenção dada a estas nos LD's para a efetivação da interação quando da comunicação. Assim, cabe, mais uma vez, enfatizar que, segundo Fernandes (2009), "A comunicação e o contexto em que esta se efectua serão a plataforma para o desenvolvimento da competência lexical dos discentes de Português Língua Estrangeira." E, para além,

É fundamental equacionar como se opera o seu desenvolvimento **(da competência lexical)**. O objetivo central é conseguir que o aprendente utilize adequadamente os vários sentidos das palavras e perceba os melhores efeitos do seu uso em situação, facto que culminaria numa significativa comunidade textual. Nesta linha de pensamento, o ensino do léxico deverá incidir sobre o uso adequado das palavras, o seu nível de significação, as suas relações e o contexto. (FERNANDES, 2009, p. 30 - **grifos nossos**)

Como a palavra-chave é o "uso em situação", então nos é pertinente acrescentar a tais considerações que uma forma de possibilitar esse tipo de desenvolvimento é levando o aluno a conhecer o que seriam os hiperônimos e hipônimos.

Segundo Ilari e Geraldi (1987, p. 52), hiponímia, mais especificamente, diz respeito à relação que "intercorre entre expressões com sentidos mais específicos e expressões genéricas, por exemplo, entre geladeira, liquidificador, batedeira de bolos, ferroelétrico etc., e eletrodoméstico." Por consequência, abstraímos que a hiperonímia seria, exatamente, a "contramão" da hiponímia (contudo, vale ressaltar que o processo não se dá de forma bilateral, mas na unilateralidade).

Logo, usando o conceito exemplificado pelo referido autor, *eletrodoméstico* seria a hiperônimo de *geladeira, liquidificador, batedeira de bolos, ferroelétrico etc.* Em outras palavras, seria o todo maior, estando, em "termos matemáticos"¹⁹, a hiponímia contida na hiperonímia e a hiperonímia contendo a hiponímia, valendo ressalva de que a hiponímia se refere a um conjunto menor de coisas, mas ela tem um conjunto maior de informações, de características. Por essa razão, podemos afirmar que "todo pardal é um passarinho, mas nem todo passarinho é um pardal". (ILARI, 1987; 52).

¹⁹Cabe-nos ressaltar que esse tipo de abstração não é estabelecido por nenhum autor, mas serve para tornar mais didática a conceituação.

Corroborar com tal condição Lyons (1996 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 82-83), segundo o qual “hiponímia é a relação hierárquica existente entre o significado de um termo específico e o significado do termo mais genérico de um campo”. Para ele, “nesta relação, há uma implicação unilateral: *natação* implica *esporte*, mas *esporte* não implica *natação*”.

À luz de Pietroforte e Lopes (2011, p. 128), “a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificação própria do sistema lexical”. Assim, apresentando esse caráter hierárquico, algumas palavras constituem uma espécie de aproximação de sentido com outra. Como dito pelos referidos autores, “há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes” (2011, p. 128). Vejamos como isso funciona em termos práticos: a palavra *animal* apresenta características que a torna mais abrangente que *gato*, *cachorro*, *cavalo* etc., os quais são os menos abrangentes, mas que possuem características em comum com *animal*, encaixando-se no domínio semântico dessa palavra.

Através dessa característica hierárquica das palavras, nos é possível criar grades de correspondência em que os domínios semânticos das palavras são evidenciados. Devido ao exposto, surge a necessidade de estabelecermos outro conceito importante para o entendimento da construção desse tipo de relação – hiperônimo/hipônimo –, a saber, a análise componencial ou sêmica. Pietroforte e Lopes (20011, p. 119) esclarecem que a análise componencial “ordena da maneira mais explícita os conteúdos focalizados dentro de um campo lexical, pondo à mostra o que esses itens lexicais possuem em comum, bem como aquilo que faz a especificidade de uns e outros.”. Dito de outro modo, é através da observação das características que as palavras têm em comum que criamos os campos lexicais e dispomos quais são mais abrangentes ou menos abrangentes de sentido que outras, estabelecendo, por fim, a dita ordem hierárquica presente no léxico. Trata-se, portanto, de se estabelecer categorias. A exemplo, repetimos o que os autores acima citados nos apresentam.

	Vivo	Capaz de locomoção
Animal	+	+
Vegetal	+	-
Mineral	-	-

Aqui, temos, claramente, a análise das características que compõem o significado de cada palavra. Logo, *animal* se assemelha a *vegetal* no que diz respeito a constituir uma “coisa” vivente, o que se distancia de *mineral*, que é – vivo. Contudo, sobre o recorte da capacidade de locomoção, *animal* se distancia de ambas as palavras, as quais se aproximam simultaneamente. Nesses termos, não poderíamos aproximar a palavra *margarida* (enquanto vegetal), de *animal*, pois não são compatíveis em termos de composição, conforme quadro acima. No entanto, *animal* engloba outras palavras menos abrangentes enquanto domínio semântico, mas que pode estabelecer uma disposição de hierarquia concernente à sua amplitude de sentido. Ainda segundo Pietroforte e Lopes, teríamos a seguinte categorização a fim de concluir o raciocínio:

O significado de *animal* é englobante dos significados de *réptil*, *aves* e *mamíferos*, cujos significados são englobados por ele. O significado de *mamíferos*, por sua vez, é englobante em relação aos significados de *roedor*, *cetáceo*, *felino*, *canídeo*, *marsupial* e *primata*, seus englobados. O termo englobante é chamado hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Ser um ou outro depende de como é enfocada a sua posição na taxonomia, pois *mamífero* é hiperônimo de *primata* mas é hipônimo de *animal*. (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p. 129)

Assim, sendo uma relação de cunho componencial, os hiperônimos e hipônimos são eficientes se pensarmos na aquisição de uma língua estrangeira. Nós utilizamos esse tipo de relação de sentido, muitas vezes, para evitarmos a repetição de palavras que dizem respeito ao mesmo referente, partindo de um vocábulo de caráter mais genérico de significado – englobante - até chegar aos vocábulos mais específicos – englobados - cujo teor diz respeito a características mais peculiares do objeto da comunicação. Nessa lógica, nada mais razoável que observarmos, assim como feito quando da sinonímia e antonímia, esses processos semânticos que levam à categorização, à construção de campos lexicais. Portanto,

Constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas. Os nomes das cores, por exemplo, que se referem a um tipo particular de experiência visual ou os nomes dos animais, que organizam parte da nossa experiência dos seres vivos, constituem campos lexicais. (ILARI, 2008, p. 39)

O olhar sobre essas questões que são inerentes aos aspectos semânticos não é novidade no ensino de Português como Língua Materna, uma vez que há um momento específico da construção do conhecimento escolar (nas séries iniciais do ensino fundamental) em que os nativos são levados a sistematizar esses elementos já comuns e frequentes na comunicação, sendo, assim, levados à concepção formal

do que seria a hiperonímia e hiponímia. Indo mais além, poderíamos afirmar que essas mesmas relações, as quais expomos como familiares no ensino de Português como LM, também são familiares no contexto de língua materna de um estrangeiro. Este, por sua vez, consegue, na sua língua, enquadrar as palavras em blocos específicos de significados, partindo de um maior para um menor, ou de menores para um maior. Nossa proposta é em termos de EPLE. Cremos que é possível e significativo fazer com que o aprendente obtenha o conhecimento de um número substancial de palavras que dizem respeito a um grupo de relação componencial, que formam um campo semântico de características análogas de significados. Nina Fernandes, ao citar Vallejo, clarifica o argumentado.

Vallejo (2005:57-58) afirma que o desenvolvimento lexical em língua estrangeira manifesta influência da língua materna, na medida em que ocorre uma transferência, pois o aprendente compreenderá um determinado conceito já existente na língua materna, mas terá de adquirir novas formas de expressão desse mesmo conceito em língua estrangeira. Assim, o aprendente precisa de projectar diferentemente os significados da língua materna na língua estrangeira. (FERNANDES, 2009, p. 31)

A utilização deste tipo de relação lexical nas aulas de PLE vem a estabelecer um acordo com a abordagem teórica pressuposta pelo próprio CELPE-Bras, já que o ensino baseado na competência textual é enaltecido, sendo, portanto, bem representado quando do ensino da hiperonímia e hiponímia no contexto da composição lexical do candidato a falante proficiente em PLE. É no reconhecimento da hierarquia das palavras que o aluno consegue lograr êxito em uma posterior produção textual, devido à condição de sabedor dos componentes em comum das palavras dentro de seu domínio semântico. Cabe ao ensino proporcionar esse reconhecimento, através de atividades que promovam a ampliação vocabular e, de forma mais específica, através de atividades que levem à construção de campos lexicais, em que as palavras se relacionam na sua condição de englobante ou englobada; ou, pensando na esfera componencial, no entendimento de que **A** é hipônimo de **B** porque, em **A**, existem todos os componentes de **B** e alguns a mais. Todas essas considerações nos subsidiam para afirmar a necessidade do estudo do léxico em sala de aula de PLE.

A partir de tais considerações teóricas acerca dos hiperônimos e hipônimos, na construção da competência lexical do aprendente em PLE, resta-nos observar a atitude dos Livros Didáticos sobre esse tipo de relação nas suas atividades/solicitações, avaliando em que nível tais aspectos da língua são

estabelecidos e em que proporção há a adequada visão de linguagem defendida a todo o momento neste trabalho. Importa-nos, outrossim, expor que, apesar da relevância desta relação lexical para o EPLE, conforme temos exposto, pouco se tem de aparato teórico que nos sirva de suporte para a análise. Nossas observações, portanto, acabam por se tornarem iniciais, justificadas por tal realidade. Contudo, cremos que a essência foi extraída para darmos andamento ao trabalho, em que a análise do Livro Didático vem à “cena”, tornando toda a teoria digna de confirmação e/ou contestação, segundo veremos no próximo capítulo.

Na sequência, selecionamos algumas atividades extraídas dos Livros Didáticos em PLE, anteriormente citados. Neles, investigaremos o grau de importância dada aos aspectos do léxico, especificamente, às questões de sinonímia e antonímia, hiperonímia e hiponímia, respondendo as possíveis questões: Como se configuram? Que tipo de competência se é desenvolvida no pretense falante? A atividade solicitada favorece o desenvolvimento do aluno para o uso, a comunicação? Questões serão “debulhadas” neste próximo capítulo, após uma cuidadosa descrição dos LD's escolhidos.

4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO (LD) EM PLE

Dando continuidade aos nossos estudos, propomos uma focalização no Livro Didático de PLE. Esse é o momento que serve de prólogo à análise. A partir desse momento, todas as pontuações feitas nos capítulos iniciais são postas à prova no LD. Não basta, apenas, dissertar sobre a importância do léxico no EPLE, ou sobre todas as discussões que são inerentes ao tema, se não observarmos qual o comportamento desse recurso didático (muitas vezes posto como plano de aula, como centro do planejamento de aulas em PLE) no que diz respeito ao trato dado ao estudo da palavra e de suas relações contextuais.

Portanto, cumprindo com o objetivo prioritário desse trabalho, sequenciamos com um traçado do panorama geral dos Livros Didáticos selecionados como *corpus* para análise, colocando em destaque as especificidades, características, posturas teórico-metodológicas dos autores, entre outros aspectos, intuindo darmos início à descrição e análise propriamente ditas.

4.1 CONFIGURAÇÃO DO *CORPUS*: O LIVRO DIDÁTICO (LD) EM PLE

Como já foi destacado anteriormente, para que o ensino de uma língua estrangeira se efetive, o docente deve recorrer a uma gama de instrumentos que o auxiliem na condução do processo, visando a que o aluno atinja tanto a aquisição quanto a consequente aprendizagem da língua alvo. Muitos são os recursos possíveis para se lançar mão na tentativa de tornar o aprendente “estrangeiro” proficiente. Sabemos que, no âmbito do ensino de Língua materna, o meio mais tradicional é a utilização de um Livro Didático que consiga englobar os conteúdos necessário-possíveis para dado nível de conhecimento, sendo também importante seu papel de “bússola” no planejamento e andamento das aulas, conforme o tópico de abordagem do momento. Desta sorte, com muita clareza, detectamos a função de “protagonista” do Livro Didático no contexto de ensino de PLE, apesar de muitos ainda se apresentar de forma “coadjuvante” nesse processo.

Apesar do local de destaque do LD para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a produção desse tipo de material no cenário do Português como LE sempre foi muito escassa e precária, fato justificado até pela pouca notoriedade

do português como língua estrangeira no “rol da fama” das LE’s. Quando da sua existência, os LD’s nos eram apresentados de modo “preconceituoso”, em que as especificidades e particularidades culturais do povo brasileiro eram postas como “malandragem”, estereotipando, por assim dizer, condições culturais à condição de caráter de um povo. A língua era reproduzida mecanicamente, sem uma apreciação de contexto de uso.

Além da tímida produção, da preconceituosa exposição da língua, muitos Livros Didáticos foram organizados por estrangeiros, sendo, portanto, estrangeiros ensinando a como se ensinar o nosso idioma. Felizmente, a postura mediante tal área de atuação já vem sendo transformada. Novas obras têm sido lançadas, antigos manuais têm sido reorganizados e editados, “velhas posturas” têm se transformado, assimilando teorias e técnicas de ensino mais modernas, melhor ainda, livros são produtos nacionais, escritos, editados e organizados por autores brasileiros, colocando o Português Brasileiro no escopo das línguas estrangeiras.

Neste momento, propomo-nos à delimitação do corpus da dissertação. Para a complexização dos atuais Livros Didáticos nesta área, selecionamos, para análise, quatro (4) exemplares em Português Brasileiro como Língua Estrangeira existentes no mercado, considerando, por vezes, sua visibilidade nos grandes centros de ensino dessa língua, bem como sua organização metodológica. São eles: 1. *Novo Avenida Brasil Volume 1 e 2*; 2. *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*; 3. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*; 4. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação (Completo)*.

Com vias a melhor agrupar as diversas categorias de observação e de destaque da obra²⁰, a princípio, organizamos descrições mais gerais em torno do LD, sendo, em outro momento, feita uma análise a respeito das questões lexicais, especificamente, as relações de sinonímia e antonímia, além da hiperonímia/hiponímia nos materiais como um todo.

A primeira obra vista compõe uma coleção maior intitulada *Novo Avenida Brasil (volume 1 e 2)*, de autoria de Emma Eberlein O. F. Lima, Luiz Rohrmann, Tokito Ishihara, Samira Abiradlunes e Cristián Gonzalez Bergweiler; e de distribuição pela editora EPU. Como explicitado, tal coletânea passou por um processo de revisão/edição rigorosa com o intuito de adequar os textos e atividades à nova

²⁰Lê-se Livro Didático.

realidade de comunicação existente, e a perspectiva teórico-metodológica em vigência. Assim, o *Novo Avenida Brasil* é uma versão atualizada do antigo método *Avenida Brasil – Curso básico de Português para Estrangeiros*, reestruturado a partir da necessidade de se adequar o livro às transformações ocorridas desde sua primeira edição. A principal mudança foi a distribuição da obra em níveis, seguindo, de forma mais próxima, ao que o Quadro Europeu Comum de Referência²¹ propõe nas suas diretrizes. Portanto, o *volume 1* corresponde ao nível A1, o *volume 2*, ao A2 e o último volume diz respeito ao nível A3, partindo, progressivamente, do nível básico ao final do nível intermediário. Nessa versão, também se optou por incluir no livro-texto as atividades que devem ser solicitadas para trabalho fora da sala de aula.

O *Novo Avenida Brasil* tem, em sua essência, de acordo com os autores, os critérios de transmissão do conhecimento segundo o método Comunicativo, contudo, a gramática também é vista seguindo, por vezes, a metalinguagem, com aquisições gramaticais organizadas e explicitadas. Para resolver essa questão quando da inserção da gramática em um material de cunho comunicativo, os autores optaram por denominá-lo de método Comunicativo-Estrutural, evitando dualidade de concepções de língua e Ensino de Língua Estrangeira. Ainda, segundo os autores,

O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros. (EMMA EBERLEINS et al., 2008. Apresentação)

Evidenciamos aqui, portanto, quais os preceitos teóricos e posicionamentos metodológicos postulados pelos autores para que, posteriormente, quando da apreciação desse material no que concerne às explicações e atividades sobre léxico, tenhamos uma ratificação do solicitado pelo LD em relação ao proposto e justificado pelos autores de tal obra.

É de extrema relevância pontuarmos sobre a organização do sumário em *Novo Avenida Brasil*, tanto no *volume 1* quanto no *volume 2*, uma vez serem estes os analisados neste trabalho. Há uma distribuição das lições de acordo com uma temática maior, cujo desenvolvimento vocabular se procede, mas não de forma sistemática, com um estudo aprofundado de determinado tópico lexical (conforme

²¹Common European Framework of Reference for Languages.

será mais bem descrito no capítulo subsequente referente à análise). Tal tema se desenvolve no entorno de dois eixos, a saber, **Comunicação**²² e **Gramática**²³, findando-se cada lição com o chamado Livro-Texto e Livro de Exercícios, sendo estes opcionais para o aluno desenvolver. As últimas páginas são separadas para fins específicos, distribuídas nas seções: de **Revisão**; de **Fonética**; de **Apêndice Gramatical**; de **Textos Gravados**; de **Soluções**; de **Vocabulário Alfabético e Fontes**.

De modo bastante superficial, apenas com a observação deste tipo de distribuição dos conteúdos neste material didático, podemos afirmar que a postura inicial dos autores concernente à metodologia/abordagem²⁴ adotada não se ratifica no sumário. A escolha por uma seção específica de gramática em que o tópico axial é o estudo dos verbos não caracteriza adequadamente o princípio do método comunicativo, e, apesar da presença de uma seção intitulada de **Comunicação**, não se efetiva o desenvolvimento de uma ampliação vocabular em que se consideram as práticas e usos em que o discente está inserido. Contudo, esse não é o momento para nos determos nesse tipo de consideração, pois oportunamente o faremos.

Outro material selecionado para apreciação é o *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*, escrito por Adriana Almeida e Cibele N. Pedrosa, publicado em 2010, pela editora LibreAr, de Buenos Aires. As autoras, professoras de PLE, desenvolveram o material a partir de suas práticas em sala de aula na interação com alunos de PLE dos mais diferentes níveis. De acordo com as referidas, o método é elaborado a partir dos princípios da abordagem Comunicativa e Intercultural²⁵, em que a língua não é só vista

(...) como cultura e lugar de interação, mas também que privilegia o foco no sentido, valoriza os materiais com conteúdos autênticos como fonte para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes, promove a integração de competências (gramatical, sociolinguística, textual-discursiva, estratégica), o diálogo intercultural e a avaliação crítica, processual e retroativa, em que a qualidade do que foi aprendido é mais importante que a

²²Aqui o aprendente em PLE deve desenvolver a competência da oralidade, através de exercícios que promovam a descrição de fatos, cenas, situações, pessoas e emoções, bem como através da caracterização e expressão de situações específicas de seu cotidiano.

²³Gramática essa centrada, de acordo com o exposto no próprio sumário, no estudo dos verbos (tanto no volume 1 quanto no volume 2).

²⁴Não optamos por fazer a distinção entre método e abordagem, logo, consideramos um só.

²⁵ Definida por Mendes. "Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural". Em: MENDES, Edleise & CASTRO, Maria Lúcia S. (orgs). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SO: Pontes Editores, 2008.

quantidade de conhecimentos adquiridos. (ALMEIDA, 2010, p. 6. Apresentação)

Em *Horizontes...*, o sumário (intitulado de “índice”) se configura de modo a ratificar toda a postura teórica e metodológica exposta pelas autoras na apresentação do livro. As unidades são divididas e desdobradas a partir de um tema maior, a exemplo da Unidade em torno do tema Solidariedade, Saúde e Bem-estar, Tempos Modernos, entre outros. Dentro dessas, algumas seções são organizadas de forma a promover o desenvolvimento das habilidades (audição, leitura, escrita, fala) necessárias para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, tais quais: “Vamos conversar?”; “Leitura”; “Vocabulário”; “Interpretação”; “Atividade oral”; “Redação”; “Revisão gramatical”; “Vamos cantar?”; “Compreensão auditiva”. Havendo necessidade, essas divisões se repetem no mesmo capítulo, fomentando assim, uma aprendizagem mais significativa e promotora de práticas de interação e comunicacionais mais profícuas e aparentes. No final do material, algumas páginas são separadas para o chamado “apêndice gramatical”, “Sugestões”, “O que é CELPE-Bras?” “Fontes” e “As Autoras”.

Também é foco de nossas observações o Livro Didático *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*. Este material, desenvolvido por Aline Moreira, Cibele Nascente Barbosa e Giselle Nunes de Castro, sob a coordenação de Edleise Mendes, data de 2011. Compõe um conjunto de oito volumes, estruturando quatro ciclos de aprendizagem do PLE, sendo o Ciclo 1 ou Nível 1, correspondendo ao Básico 1 e Básico 2. O foco do livro, como em destaque no título da obra, é o aspecto cultural do Português, considerando suas características e relações com outras culturas.

A Abordagem pedagógica adotada pela coleção é Intercultural, visto que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, Históricos e políticos que a constituem. (MENDES, 2011, Apresentação)

O aluno, então, é conduzido a entender a língua alvo no seu prisma intercultural, desenvolvendo as capacidades de ler, escrever, falar e ouvir de modo crítico e considerando as experiências de uso do Português. Para isso, O Sumário é dividido em Unidades guiadas por situações de interação, como: “Conhecendo o

Brasil”, “Interagindo em português”, “Quebrando a rotina” e “Descobrimdo o mundo”. Cada unidade se propõe a responder questões-problema norteadoras do ensino, organizando-se com as seguintes seções:

- *Pontos de Partida* – promove uma contextualização para a seção seguinte;
- *Interação* – baseia-se na apresentação dos Gêneros Textuais mais diversos, sistematizando a língua de forma epilinguística, em outros termos, reflexiva;
- *Análise Linguística* – nessa seção, os tópicos gramaticais, aspectos lexicais e questões de fonética são intercalados e associados;
- *Fonética* – opta-se por uma parte específica sobre esse tema de forma a servir de material de consulta;
- *Apêndice Gramatical* - serve para fins de consulta do aprendente.

As demais considerações sobre este material didático, no que concerne à sua consistência no trato com os temas, na contradição ou não do afirmado com o apresentado ao longo do livro e a pertinência de suas postulações, veremos quando da análise propriamente dita.

O quarto e último material do nosso *corpus* é o Livro Didático *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação* na versão digital, online e completa. Autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce & Silvia r. B. Andrade Burim & Susanna Florissi, da editora SBS. A organização desta obra é bem singular. Por se tratar de uma mídia digital, a característica principal da obra é a interatividade e dinamismo na utilização do livro. Os diálogos estão escritos em balões, por exemplo, mas também são passíveis de audição.

Na tela inicial do *Bem-vindo!*, há quatro abas direcionadoras, a saber: Sempre bem-vindo! – local onde o aluno encontra as informações sobre a obra em si, de forma bem sintetizada. Limita-se a enaltecer o caráter tecnológico e inovador da obra; A próxima aba intitula-se *O que encontrar* – é destinada para explicar, através de um vídeo tutorial, como funciona o livro; Depois vem a aba que direciona o aluno e professor para o conteúdo em si. Aqui é onde o livro se desenvolve, dividido em grupos de progressão e unidades. Ao término de cada unidade e cada grupo existe a

chamada *Avaliação*, em que se testam os conhecimentos de língua adquiridos; Por último, o aluno tem acesso ao *Meu desempenho*, cuja atuação do aprendente é quantificada, através de mais avaliações e progresso nas atividades. Os autores do LD enfatizam que os conceitos e as atividades selecionados para o exemplar servem de desenvolvimento das quatro competências exigidas pelo CELPE-Bras: a compreensão oral, conversação, escrita e leitura.

Vale ressaltar que tal obra serve de referência para as aulas de PLE que ocorrem no programa local da Universidade Federal da Paraíba: Programa Linguístico Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI). Esse programa, vinculado ao DLCV (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas), tem por principal objetivo a oferta de cursos de Língua Portuguesa (e cultura) aos estudantes conveniados em programas de Intercâmbio na UFPB. Para contemplar as necessidades de todos os acadêmicos que buscam o programa, o curso é distribuído em níveis que vai do básico ao avançado. Também existe um curso específico aos estrangeiros conveniados ao PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), com 20 horas semanais no decorrer de 9 a 10 meses, período em que tais alunos se preparam para o Exame CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), uma vez que a aprovação no referido exame é condição para ingresso deles em uma universidade federal brasileira. Finalizando as funções do PLEI, o programa também é um posto aplicador do exame CELPE-Bras, que ocorre semestralmente em todo o mundo.

Descrever a existência e atuação do PLEI se justifica pela nossa escolha por esse LD, pois é neste lócus que o PLE se manifesta de forma mais ativa e oficial no meio acadêmico local. Como a UFPB é referência no nordeste pela oferta deste tipo de curso, encontrou-se no *Bem-Vindo!* um significativo meio de mediação do ensino de Português como Língua Estrangeira, com sua estratégia e método Comunicativo, promovendo no discente a interação entre língua e usos, até porque o contexto de ensino do PLE no PLEI considera outro fator determinante: a imersão.

Através desse panorama, poderemos traçar algumas bases para reflexão do ensino de LE, mais precisamente do Português Brasileiro, confrontadas no LD. A seguir, o foco será a investigação das atividades de cunho lexical nos manuais selecionados, apresentando a relevância, ou não, atribuída a esse tipo de conhecimento para a aquisição e posterior aprendizagem da língua portuguesa.

4.2 ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO

Nessa seção, colocaremos em prática o proposto até o presente momento, a saber, a investigação do Livro Didático de Português como Língua Estrangeira. A partir de agora, colocaremos em questão o comportamento dos exemplares selecionados diante do ensino das relações lexicais em voga. A título de organização do estudo, criamos dois blocos de análise: um destinado à observação da relação de sinonímia e antonímia nos LD'S; e outro destinado à relação de hiperonímia e hiponímia nos mesmos exemplares. Nestes, além de apresentarmos cada atividade, faremos uma reflexão em torno de cada uma, mostrando seus pontos negativos e positivos para a efetivação da aprendizagem dos recursos lexicais da língua.

Importa-nos expor que a escolha das atividades nos LD's não é sistemática, não obedece a uma regra ou quantificação de atividade por livro. A determinação é feita aleatoriamente, quando da existência de atividades com foco no léxico em determinado exemplar. Convém ressaltar, por fim, que não propomos criar um gráfico descrevendo quantas questões há em cada livro, bem como delimitar o perfil das questões. Nosso foco não é quantitativo, mas descritivo e qualitativo, mostramos, para tanto, como se articulam as atividades, apontando para o que é esperado do estrangeiro na resolução destas. Promovemos, assim, uma análise mais explicativa, com o intuito de traçar um "juízo de valor" para a atividade em função da sua importância para a aprendizagem.

4.2.1 SINONÍMIA E ANTONÍMIA NO LD DE PLE

Inicialmente, selecionamos a atividade retirada do Livro Didático *Horizontes: Rumo à Proficiência em Língua Portuguesa*²⁶ na página 17. Neste livro, há momentos específicos para se trabalhar com questões referentes ao léxico, numa seção intitulada de "ABC Vocabulário", cujo foco está em questões baseadas em um texto anterior, as quais possuem o caráter de desenvolver o vocabulário nos aprendentes. Observemos:

²⁶A partir desse momento será chamado de **H**, a fim de dinamizar a referencição.

• H –p. 17

ABC
Vocabulário

Dê uma equivalência para as palavras ou expressões sublinhadas, fazendo as modificações necessárias:

a) “Hot-dogs, enlatados, salgadinhos encharcados provocam calafrios.”

b) “Aquele ‘boquinha’ na mesa do trabalho, jamais!”

c) “No mundo, já são mais de 70 mil soldados, espalhados por 45 países, lutando pelo direito à degustação sem pressa de pratos feitos com ingredientes naturais e de preferência nativos.”

d) “Nós somos o Greenpeace da gastronomia”, brada o publicitário mineiro Homero Vianna, um dos 60 sócios brasileiros do clube.

e) “Mas engana-se quem pensa que a intenção destes bem-sucedidos senhores e senhoras é apenas passar horas refestelando-se com o melhor da mesa.”

Detalhando a questão, importa-nos enfatizar alguns elementos que a solidificam. Nesses termos, anterior à solicitação, há um texto que serve de “base” para as respostas. O referido texto, *Abaixo o fastfood! Movimento Slow Food prega uma vida sem pressa* (cf. anexo 10), é um artigo de opinião retirado da revista Época. Contudo, não há nenhum momento de sugestiva²⁷ discussão do texto com os aprendentes; apenas e diretamente, propõe-se a atividade de Vocabulário.

Nessa, pede-se que se façam substituições nas palavras ou expressões sublinhadas por um equivalente. Após, seguem as alternativas, as quais são fragmentos do texto com palavras e expressões destacadas. Algumas de sentido estritamente denotativo, como em *brada*, outras de cunho informal, como em *“boquinha”*, próprias de uma linguagem mais espontânea. O que é esperado? Que o aluno consiga utilizar os sinônimos adequados para a modificação textual, sem que

²⁷Estamos considerando o LD por si só, sem nenhum caráter de intervenção do professor.

haja prejuízo no sentido original do texto. Por isso, vamos propor algumas soluções possíveis, na sequência, para esse tipo de direcionamento. Logo, o que pode ser obtido, diversas vezes, como resultado?

Na alternativa **a**, o aluno pode, muito facilmente, fazer a seguinte modificação, se considerado apenas um significado da palavra *encharcado* independente de um todo contextual maior: ...*salgadinhos cheios de água...* ou *molhados*, uma vez que o sentido principal recuperado não seria o de alusão ao óleo, mas à água. Daí, podemos afirmar que quando o LD não faz o encaminhamento adequado – podendo ser em um momento anterior à atividade em forma de explicação, ou na própria questão (o que seria mais apreciável) com uma indicação de atividade que esclarecesse os diversos significados que uma palavra pode assumir -, encontramos esse tipo de abstração e correlação vocabular.

Na alternativa **b**, de igual modo ao que concerne às ilações feitas na questão anterior, o aprendente poderia apresentar como resposta: ... *aquele lábio...* Sendo deixada de lado a importância do aspecto oral da fala na construção de novos e originais sentidos ao léxico da língua.

Na alternativa **c**, de igual modo, encontraríamos com bastante frequência como resposta *separados*.

Em **d**, teríamos, por exemplo, ...*grita...*, em que o aspecto da escolha lexical do locutor denota uma postura política.

O próprio texto se utiliza de palavras que contêm mais de um sentido, e o aluno precisa, pelo contexto, acionar o sentido para chegar a uma relação de sinonímia, que, como vimos, são relações construídas no uso, a depender do sentido suscitado naquele contexto de interação para dada palavra. Ratificando, então, o expresso por Oliveira.

Um fenômeno semântico que salta aos olhos quando observamos um campo lexical é a sinonímia. Quando pensamos em sinonímia, podemos ficar tentados a considerá-la um movimento em direção contrária à polissemia em termos de economia linguística. Afinal, para que uma língua quer ter palavras diferentes que significam a mesma coisa? Entretanto, não existe sinonímia perfeita em nenhuma língua. Os sinônimos seriam perfeitos se pudessem ser usados em todos os contextos. (OLIVEIRA, 2008, p. 77)

Caminhando nessa consideração, importa que o LD seja capaz de desenvolver essa identificação, de que os sinônimos são construídos e não já estabelecidos e imutáveis, como se houvesse um acordo tácito informando qual palavra “casa”, exatamente, com qual palavra. E, nessa atividade, especificamente,

podemos considerar que, ainda de forma tímida e pouco instruída (no sentido de levar ao conhecimento do aluno às várias possibilidades de substituição), o material solicita – ou seja, espera do aprendente - uma competência lexical que denota uma inserção num contexto de uso bem mais amplo. Contudo, não percebemos nenhum elemento de ajuda para seleção das palavras ou expressões mais adequadas que favorecessem uma ampliação vocabular, a exemplo de quadros com variadas opções de palavras, ou listas relacionadas – o que é muito comum nos LD's quando desse nível de questão.

O maior problema é a limitação do tema e da proposição. Não há nenhuma atividade-texto explicativa dessas relações. O manual, através desse tipo de exercício, não possibilita um conhecimento maior do estrangeiro nessas questões da língua, tampouco leva a uma reflexão sobre as escolhas lexicais possíveis para aquele gênero específico, uma vez da linguagem mais formal utilizada.

Seguindo a mesma lógica, a próxima atividade ganha “corpo”. Observamos o mesmo padrão de contextualização e a mesma atitude “apática”, sem aprofundamento, quanto à existência dessas possibilidades concernentes ao uso das palavras nas diversas situações de comunicação. Para tal, foi retirado um texto de embasamento da revista Isto É: *Amor demais – Eles acham possível, natural e até saudável amar e ser amado por mais de uma pessoa ao mesmo tempo. São adeptos de um movimento chamado poliamor.* Eis a atividade:

• H – p. 51

ABC Vocabulário

Dê uma equivalência para as palavras ou expressões sublinhadas, fazendo as modificações necessárias:

- "Não é de hoje que a monogamia tem sido atacada por correntes de pensamento que buscam relativizar o conceito do amor romântico."
- "Pode-se ter relação profunda com várias pessoas, sem crise existencial ou exconde-esconde."
- "[...] os poliamoristas têm ousadias teóricas capazes de deixar o movimento hippie no chinelão."
- "As dúvidas são inúmeras – e certamente insolúveis – para o leigo que tenta compreender o poliamor raciocinando com os elementos do romantismo."
- "Novos arranjos amorosos vão surgir, prevê Regina Navarro Lins."

Nessas substituições propostas, há duas alternativas que seriam extremamente profícuas para discussão, são elas **c** e **e**. Não seria eficaz apenas propor uma modificação de palavras tão próprias de um contexto comunicacional, o LD deveria possibilitar uma reflexão sobre esses usos. Dizer que algo foi deixado “no chinelo”, não pode ser visto literalmente, contudo há uma referencição à literalidade da interpretação. O estrangeiro que está imerso no país da língua-alvo, por exemplo, mesmo que tenha um nível de interação bem desenvolvido, terá um estranhamento com tal expressão. Eis uma oportunidade que o material deixou escapar para poder refletir sobre as variedades de palavras que servem de sinônimos em uma situação, mas que não o são em outras. Conforme Fernandes,

Na verdade, as questões de significado são vitais na comunicação, estando associadas ao conhecimento declarativo e ao conhecimento do mundo, as classes de entidades que designam as categorias em que recortamos a realidade extra linguística, que, com as suas propriedades e relações, contribuem para a elaboração e formulação de mensagens significativas por parte dos aprendentes. (FERNANDES, 2009; 49-50)

Nessa lógica, o LD em questão, quando da proposição, não permitiu que houvesse, por parte dos alunos, um reconhecimento significativo e explícito das “questões vitais na comunicação”, apesar de esperar do aprendente estrangeiro uma retomada dos campos contextuais envolvidas em cada alternativa. Vejamos as possibilidades que facilmente seriam encontradas como respostas às palavras sublinhadas:

Em **a**, não seria surpresa o aluno relacionar *relativizar* com *tornar relativo*, o que não desfaz o enunciado, uma vez da simples substituição da palavra por seu “conceito” mais geral e pouco detalhado, servindo, então, essa expressão parafrásica que aponta para o mesmo referente, como sinônimo.

Em **b**, a substituição se tornaria de um grau de dificuldade maior, visto que a expressão, condizente a uma “brincadeira” local, assume um caráter mais metafórico. Na realidade, não seria possível a substituição por nenhuma palavra em que a interpretação geral do enunciado fosse desconsiderada. Mas, mesmo assim, já que o material não faz esse tipo de instrução, apenas solicitação, o aprendente poderia correlacionar *esconde-esconde* com o seu conceito, da mesma forma que foi feito em **a**.

Em **c**, a substituição é solicitada no destaque de duas palavras que formam uma expressão idiomática. Aqui, o aluno deve ser direcionado a recuperar esse tipo

de informação: que o destaque se dá em uma expressão idiomática, sendo esta descabida se interpretada *ipsis literi*. Mas, como o manual didático não esclarece nenhuma dessas questões, a ampliação vocabular não é proporcionada pela atividade, o que deveria ter sido feito, ou seja, a atividade não favorece a aquisição/aprendizagem, mas serve de constatação de algo, a priori, já sabido. Nessa vereda, se a resposta dada fosse *junto aos pés*, haveria uma “repreensão”, uma vez que a recuperação do sentido adequado ao contexto não foi ativada.

Em **d**, há uma abordagem de substituição mais “literal” – não que o sentido denotativo seja o mais adequado, mas consideramos em comum a autores como Ilari (1987), como sendo o mais recorrente, ou primeiramente recuperado.

Em **e**, para não fugir do observado, a atividade segue a mesma linha de raciocínio da alternativa **c**, mais especificamente. Contudo, é sabido que o aluno não é levado a desenvolver uma competência lexical, mas apenas fazer uma espécie de verificação desse conhecimento vocabular, contextualmente guiado. Portanto, não seria, também, nada “anormal” termos como substituição a palavra *enfeites* para *arranjos*, uma vez que apenas um dos sentidos da polissêmica palavra foi recuperado, o que, por sinal, diz respeito a um sentido muito recorrente no uso, assim dito como denotativo.

Dando continuidade às observações, apresentaremos outra atividade de cunho lexical encontrada no LD *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros (Nível 1)*²⁸, cujo foco – como já explicitado – são as questões pertinentes aos aspectos da cultura e idiossincrasias da língua alvo, relacionadas, assim, com seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Desta sorte, são usualmente encontradas, nesse exemplar, atividades caracterizadas por conversações típicas de dado cotidiano dos falantes nativos, fazendo com que, frequentemente, os alunos sejam inseridos no contexto de interação comunicacional.

Na questão 02, página 30 do BI, é solicitado do aprendente que se estabeleça uma relação entre as palavras e expressões. Para tal, são extraídos fragmentos de um texto anterior, intitulado *Deliciosas rotinas*, sendo este o primeiro texto da unidade 2: *Quebrando a rotina*. Mencionar esse tipo de informação nos ajuda a entender melhor a solicitação, uma vez que faz parte da configuração do exemplar, o qual fomenta as atividades.

²⁸A partir desse momento será chamado de **BI**, a fim de dinamizar a referencição.

Enfatizando, o LD BI tem uma proposta de discussão de temas centrais, os quais compõem as unidades de forma temática, cujo zelo está nos aspectos culturais da língua, aqui, concretizado nas expressões mais coloquiais e nas metáforas típicas do uso. Tais quais: ... *dar uma escapada*...; ...*Da gostosa comida sem o batidão das cozinheiras?*...; ...*a primavera, com suas flores e promessas*.... Pois bem, esse comportamento sociocultural é evidenciado no texto e apresentado em uma atividade que busca dotar as palavras e expressões negritadas de sentido, de significado para o estrangeiro em processo de assimilação da língua. Partamos, então, para a atividade propriamente dita:

- BI – p. 30

2 Após a leitura do texto, relacione as palavras e expressões abaixo com outras que apresentem o mesmo sentido.

(1) "Se um casamento não dá certo, botam a culpa na rotina." (linha 1)
 (2) "Essa má fama, que associa a palavra a tudo o que é tedioso." (linha 3)
 (3) "Um casal amigo meu todo ano vai a Paris e a algum outro lugar." (linha 5)
 (4) "Sei de um sujeito – incrível – que dá uma escapada todo ano com a ex-esposa." (linha 7)
 (5) "Para alguns parecerão virtudes um pouco caretas, mas nem por isso são descartáveis." (linha 10)
 (6) "É tente desfrutar um bom momento de amor sem algumas delas." (linha 11)
 (7) "No coração, ela se chama ritmo; sem ela, pifamos." (linha 13)
 (8) "Já pensaram que cansa se o coração batesse descompassado a cada minuto?" (linha 15)
 (9) "Toda semana a gente se telefona." (linha 22)
 (10) "O outono, com seus ventos a varrer folhas após a colheita." (linha 35 e 36)

() curtir/ aproveitar
 () ligar
 () conservadoras
 () fugir
 () ação de colher os produtos da terra
 () par/ dupla
 () ruim
 () colocar
 () parar de funcionar
 () palpitar

Mesmo em se tratando de um exercício desenvolvido no entorno de um texto, cuja linguagem marcada apresenta um vocabulário muito específico, em alguns momentos, de uma interação, a solicitação, apenas, prevê o reconhecimento dos possíveis sinônimos, já estabelecidos na coluna apresentada na sequência. Contudo, é essencial "credibilizar" a estratégia utilizada pela questão para possibilitar as

substituições, uma vez que o contexto de uso é evidenciado, e, até, retomado, quando da inserção da linha do texto em que foi retirado o excerto.

De modo mais detalhado, a atividade se configura com a marcação de palavras ou expressões a serem substituídas por outras similares, pré-estabelecidas nas opções elencadas logo abaixo dos fragmentos numerados, conforme recorte que se segue a fim de “didatizar” a análise:

(1) “... botam a culpa...”	() curtir / aproveitar
(2) “... má fama...”	() ligar
(3) “Um casal amigo...”	() conservadoras
(4) “... sujeito (...) que dá uma escapada ...”	() fugir
(5) “... virtudes um pouco caretas...”	() ação de colher os produtos da terra
(6) “... desfrutar um bom momento...”	() par / dupla
(7) “... sem ela, pifamos .”	() ruim
(8) “... o coração batesse descompassado ...”	() colocar
(9) “... a gente se telefona .”	() parar de funcionar
(10) “... após a colheita .”	() palpitar

Uma possibilidade é propor uma atividade de associação de palavras a partir de colunas prontas, em que há, apenas, palavras isoladas, sem que estejam inseridas em um contexto. Realidade muito frequente para o ensino de sinônimos e antônimos nos LD's como um todo. Entretanto, não é bem esse tipo de lógica que essa atividade apresentou, muito pelo contrário, apesar da solicitação nos parecer superficial e em consonância com a realidade citada acima, em que o aluno é levado a conceber a língua estrangeira aquém do uso, o aspecto contextual é considerado, devida a associação se estabelecer entre fragmentos de um texto facilmente recuperado e outra coluna de possibilidades. A seleção de palavras, mesmo que negritadas, em uma realidade de interação e de enunciação, através da retomada de fragmentos de textos, vai ao encontro do que evidenciamos a todo o momento no nosso estudo, tão logo da relevância dada ao sentido adquirido em contexto de uso, considerando o caráter polissêmico e até ambíguo das palavras, as quais acabam por adquirirem

constantemente novos significados, segundo nos faz refletir em níveis mais abrangentes Marcuschi:

Trata-se muito mais de observar como o léxico funciona no discurso e se ele é escolhido tendo em vista aspectos específicos de acordo com o *gênero textual* e a *modalidade de uso da língua* (fala ou escrita). Quando usados em situações discursivas reais, os termos ou são ambíguos ou podem produzir efeitos diversos, já que a língua é opaca por natureza e as palavras não operam em “estado de dicionário”. (MARCUSCHI, 2004, p. 271)

Até porque, pautados na concepção de Tamba-Mecz da inexistência de sinônimos perfeitos, concluímos que “a sinonímia não é um procedimento de cálculo, mas um processo de semiotização, fundado na escolha de vários signos léxico-referenciais, mas diferentes nos níveis das relações enunciativas que eles ‘significam’” (2006, p. 11).

Desse modo, é bastante razoável afirmar que essa atividade não assimila tal concepção de que as palavras devem ser vistas e estudadas em “estado de dicionário”, inertes e “mudas”. Diferente das duas atividades anteriores, não caberia aqui uma explanação sobre as possíveis escolhas, uma vez que o fato de estarem discursivamente inseridas propicia o acerto nos sinônimos delimitados. A ocorrência da delimitação dos sinônimos para favorecer a substituição pode ser explicada pelo caráter mais primário do exemplar, sendo direcionado aos alunos mais “imaturos” na língua, que estão ainda no processo de aquisição do léxico. Ainda vale ressaltar, que por ser voltado para iniciantes, nessa mesma página, na atividade seguinte, 03, o aluno é direcionado a buscar o significado²⁹ de outras palavras do texto, mas em dicionários, intuindo, para tanto, favorecer a ampliação vocabular. Logo, não é só a busca pela “tradução” da palavra, mas pelo posterior reconhecimento de que dada palavra pode adquirir diversos sentidos.

Seguindo esse mesmo raciocínio, a próxima atividade se efetiva. Retirada do mesmo Livro Didático, possui a mesma estruturação e o mesmo entendimento quanto à necessidade de se desenvolver o domínio lexical na relação de sinonímia e antonímia através de solicitações que priorizem o contexto de uso. Nesta, também há um texto que a precede, o qual nada mais é que uma situação de diálogo entre duas amigas, *Marli e Elaine*, cujo tema versa sobre o assunto maior da unidade 3, a saber, *Descobrimo o mundo*. Esse diálogo está transcrito na página 56 e, de acordo com o

²⁹Lê-se tradução.

livro, deve ser reproduzido em áudio, a fim de fidelizar a comunicação. Por ser um diálogo, a linguagem oral é o padrão, com construções lexicais muito típicas do discurso oral, principalmente por se tratar de uma “conversa entre amigas”, em que há um despojo maior dos requintes da fala formal. Daí, o aspecto contextual é muito mais “vivo”, devido a atribuirmos sentidos cada vez mais diferentes às palavras quando desse nível de linguagem. É nesses termos que a questão 10 se consolida, solicitando a leitura prévia do diálogo para que se estabeleça a correlação entre as palavras e expressões com o mesmo sentido construído nesse momento da comunicação.

- BI – p. 57

Unidade 3

Após a leitura do diálogo, relacione as palavras e expressões abaixo com outras que apresentem o mesmo sentido.

- (1) “[...] depois a gente começou a **percorrer** várias praias.” (linha 7)
- (2) “Fiquei numa pousadinha muito **bacana**.” (linha 8)
- (3) “O que mais fiz foi dançar, praticar esporte, beber e **curtir** muito as férias.” (linha 10)
- (4) “Que vontade de **voltar**.” (linha 12)
- (5) “E pra ter energia comi muito açaí na **tigela** também.” (linha 13)
- (6) “Conheceu algum **gatinho** por lá?” (linha 14)
- (7) “Conheci o Marcelo, filho da dona da pousada, uma **gracinha**.” (linha 15 e 16)
- (8) “[...] professor de windsurf, 31 anos, solteiro...nem preciso dizer que ele era todo **sarado**.” (linha 16 e 17)
- (9) “Tava pensando em ir pra Ilha do Mel, mas sozinha não sei se **rola**.” (linha 22)
- (10) “Agora vou terminar de fazer o **relatório**.” (linha 24)

- () dá certo
- () malhado, musculoso
- () lindo, querido, doce, amável
- () parecer, relato de fatos observados
- () menino, garoto, rapaz
- () percurso, caminho
- () aproveitar
- () legal, bom
- () retornar
- () recipiente

Repetindo o mesmo quadro feito anteriormente para facilitar a observação das substituições, teríamos:

(1) "... a percorrer várias praias."	() dá certo
(2) "... pousadinha muito bacana ."	() malhado, musculoso
(3) "... beber e curtir muito..."	() lindo, querido, doce, amável
(4) "... vontade de voltar ."	() parecer, relato de fatos observados
(5) "... açaí na tigela também."	() menino, garoto, rapaz
(6) "... algum gatinho por lá."	() percurso, caminho
(7) "Conheci o Marcelo (...), uma gracinha ."	() aproveitar
(8) "... ele era todo sarado ."	() legal, bom
(9) "... sozinha não sei se rola ."	() retornar
(10) "... de fazer o relatório ."	() recipiente

É bastante interessante enfatizar a que a própria questão, a partir do que é oferecido para as substituições, não assimila a sinonímia como sendo perfeita, uma vez que apresenta mais de uma possibilidade relacionada à mesma palavra, mas que são próximas no seu sentido maior. De forma mais geral, "No nível do sistema lexical, a sinonímia geralmente é parcial, vinculada a uma acepção de um vocábulo frequentemente polissêmica" (TAMBA-MECZ, 2006, p. 106-107).

Em suma, podemos afirmar, mais uma vez, que, pela própria ênfase dada pelo LD *Brasil Intercultural* aos esquemas de interação e as práticas discursivas da língua-alvo, o material dá conta do desenvolvimento lexical baseado no conhecimento de que as palavras se relacionam de diferentes formas, nos diferentes contextos de uso. Ratificando, portanto, que correlacionar pares sinônimos é uma tarefa que depende substancialmente do enunciado, da realidade da comunicação, posta em prática nos gêneros textuais orais e escritos, conforme preconiza o CELPE-Bras e as teorias em PLE suscitadas nesta dissertação. Assim, é função do LD dar conta dessas nuances, pois, sendo um instrumento para aquisição e aprendizagem da língua, tem que proporcionar o entendimento do aspecto dinâmico do léxico nas suas atribuições de sentido.

Para as próximas análises, elencamos quatro atividades concernentes à antonímia para pensarmos um pouco sobre a condição destas enquanto promotoras do bom desempenho lexical do aprendente.

Retirada da página 35 do LD *Novo Avenida Brasil*, volume 1, a tarefa 1 se configura como uma miscelânea de conceito – não sistematizado, mas sugerido – e atividade. Conceito porque é através do par *O condomínio é caro* e *A garagem é baixa* que se evidencia o requerido, isto é, a formulação de sentenças predicativas. “Atividade”, entre aspas, pois não se caracteriza tradicionalmente como tal. O aluno é incitado a responder a pergunta *Como pode ser?*, seguindo o exemplo de predicação aos sujeitos apresentados, contudo, e aí está a relevância da questão para o nosso estudo, para que aprendente desenvolva as sentenças nessa lógica, ele deve optar por uma palavra ou outra posta em par de oposição absoluta. Vejamos:

• NAB 1 – p. 35

1. Como pode ser?

O condomínio é caro.

A garagem é baixa.

a garagem	bonito	↔	feio
o aluguel	novo	↔	velho
o condomínio	baixo	↔	alto
o vizinho	claro	↔	escuro
o elevador	caro	↔	barato
o prédio	ensolarado	↔	úmido
a sala	barulhento	↔	tranquilo

Anterior à tarefa, há outras que têm o mesmo assunto como mote, que é a procura por imóvel. Nessa esfera, é desenvolvido no aluno o conhecimento dos tipos de imóveis encontrados na nossa realidade, as possibilidades de aquisição – comprar, alugar, construir, vender -, os pretensos moradores em cada tipo de imóvel – kitchenette / estudante, apartamento com dois quartos / casal recém-casado... -, bem como toda uma gama de informação pertinente ao assunto de moradia. Frequentemente, é adicionado um vocabulário mais complexo (gradativamente às questões), subsidiando o aluno a entender esse contexto, através de palavras específicas do tema, paralelamente ao processo de adjetivar os imóveis e demais “personagens” envolvidos na teia do assunto. Daí, quando se chega a esse patamar de atividade, considera-se que o estrangeiro já adquiriu um léxico bastante variado e específico sobre o tema, e ele é direcionado a dar atribuições aos sujeitos apresentados.

Entrando no mérito da falta de um encaminhamento mais preciso da atividade, é curioso um Livro Didático para estrangeiros, cujo volume é voltado para os níveis iniciante e pré-intermediário/intermediário, não proceder de forma mais detalhada na solicitação. Além desse aspecto, tanto curioso quanto é o fato de se estabelecer uma relação tão intrínseca entre os pares opostos *bonito / feio; novo / velho; baixo / alto; claro / escuro; caro / barato; ensolarado / úmido; barulhento / tranquilo*, em um livro cujos autores, no momento da apresentação, dizem preconizar os aspectos da interação e do uso, pautados em abordagens de viés comunicativo.

Nesse sentido, nega-se totalmente o caráter heterogêneo da relação antonímica – em termos de tipos de antônimos -, ou seja, o livro em destaque se enquadra na constatação de Tamba-Mecz, a qual afirma que,

No que diz respeito à significação das expressões, há certo consenso em torno de um reduzido número de valores relacionais dicotômicos: especialmente os valores de oposição antitética entre duas noções complementares, ou entre dois extremos de uma gradação contínua, quantitativa ou qualitativa (posições antípodas), ou ainda entre duas direções contrárias (orientações espaço-temporais ou lógicas: avançar/recuar; causa/consequência), qualquer que seja o modo, que varia de um autor para outro, de denomina-las e categorizá-las. (TAMBA-MECZ, 2006, p. 122)

Ratificamos, portanto, mais uma vez, que esse tipo de situação deve ser reformulado, partindo da premissa de que o estudo dos antônimos é indispensável para a concretização do ensino de PLE em termos de aprendizagem, até porque é através deste tópico de atenção que os pormenores da língua são evidenciados.

Aspecto igualmente relevante nesta atividade está na associação feita entre as palavras do quadro criado para fomentar a construção das sentenças predicativas. O aluno inserido no nível iniciante, cujo reconhecimento das palavras e estruturas ainda está sendo construído, pode pensar que há uma correlação direta entre os termos do quadro, isto é, cada substantivo liga-se com seu par opositivo específico, como se houvesse possibilidade de uma adjetivação unilateral para cada substantivo, apesar do exemplo mostrar uma escolha aleatória. Esse tipo de interpretação só é possível porque a solicitação é assaz “silenciosa”, além da ausência de recursos no próprio exercício que determinem a visão exata que o aprendente deve ter. Nesses termos, além de pouco instrutiva, além de fornecer uma exclusiva relação opositiva entre as palavras, a questão permite que se estabeleça uma associação premeditada – e até única - para as futuras sentenças predicativas. Vejamos uma reprodução sintetizada do quadro proposto:

A garagem	Bonito-- Feio
O aluguel	Novo-- Velho
O condomínio	Baixo-- Alto
O vizinho	Claro-- Escuro
O elevador	Caro-- Barato
O prédio	Ensolarado-- Úmido
A sala	Barulhento-- Tranquilo

Assim, seguindo a disposição das palavras com suas respectivas associações, não se poderia considerar como uma possível resposta do aprendente *A garagem é clara x A garagem é escura*, devido ao fato dessa disposição não estar evidenciada no quadro pela leitura deste aluno. Ou, ainda através desta interpretação, não caberia a construção do tipo *O vizinho é ensolarado x O vizinho é úmido*. Nesse último caso, criaria até uma estranheza da estrutura se pensarmos em um único sentido da palavra *vizinho*. Contudo, se considerada a liberdade de ligação entre as palavras, esta construção não só seria possível como aceitável, uma vez levado à reflexão o caráter polissêmico de *vizinho*. Logo, considerando que se trata de um aluno em processo de aquisição do léxico, essas particularidades da língua seriam apreciadas e, é exatamente nesse bojo de probabilidades que a premissa “mestra” do conhecimento da antonímia seria trabalhada, por exemplo.

Nossa próxima atividade também foi extraída do LD NAB 1, página 98, cujo foco está na aquisição da língua, por se tratar de um material de cunho inicial, primário, para fundamentar a aprendizagem. Em conformidade com nossa estratégia de análise, ressaltamos que não existe uma contextualização, em termos conceituais, até porque tal exercício se encontra nas páginas finais, cuja atenção está em promover a resolução de um conjunto de atividades específicas para cada lição do livro, fazendo parte, desse modo, da seção *Exercícios* do LD em voga.

- NAB 1 – p. 98

E1 12 Dia e noite

Qual é o contrário?

bom	barulhento	em cima
último	escuro	na frente
doce	difícil	saída
atrasado	bonito	ordem
contente	responder	férias
gelado	dar	dia
grande	ficar	inverno
novo	abrir	tarde
baixo	perder	antes
melhor	comprar	mais
barato	dentro	devagar
limpo		

Aqui, a ideia é responder a questão norteadora *Qual é o contrário?* É importante observar que esta atividade recebe uma espécie de “título”, que fornece a intenção do que é solicitado, ou seja, antes da pergunta, há um jogo entre as palavras *dia e noite*, postas como contrárias.

Assim, de forma muito explícita, espera-se do aluno a produção de uma lista de pares antônimos das palavras, fora de um contexto de uso, fora de uma realidade de comunicação que proporcione uma associação antitética específica entre as palavras da situação. Nesse tipo de atividade, fica evidenciado o caráter não discursivo³⁰ e não interacionista da solicitação, em que as palavras estabelecem uma relação entre si sem estarem inseridas em um texto.

Através dessa lista, é provável que o aprendente correlacione mais de uma palavra como sendo antônimas das apresentadas. Na realidade, quando há esse tipo de resposta, está sinalizada uma competência lexical deste aluno muito bem desenvolvida. Ao dizer que contrário de *bom* é *mau* ou *ruim* ou *não-bom*, ainda, *mais*

³⁰Não propomos, aqui, uma nomenclatura específica de determinado ramo e teoria semântica. Utilizamos a palavra “discursiva” despretensiosamente, referindo-nos aos enunciados como todo.

ou menos, fica bastante evidenciado que o estrangeiro conhece os mecanismos de correlação da língua, e que a escolha por uma dessas opções só poderá ser definida em uso. Mas essa é uma condição ideal, no entanto, nossa intenção enquanto examinador da atividade é constatar se ela promove o entendimento, exatamente, do fator heterogêneo, moldável da língua em estudo, estando esta sempre na dependência da comunicação. E, no caso em foco, afirmamos que não há esse direcionamento, podendo ter sido deixado a cargo do docente, como forma de extrapolar o que fora solicitado.

Nesse raciocínio, a questão leva a uma generalização do conceito de antônimo, sem se considerarem as particularidades do assunto. Logo, se o estrangeiro apresentar como resposta a oposição *gelado – morno*, isto é não será aceito ou previsto pelo sugerido na atividade.

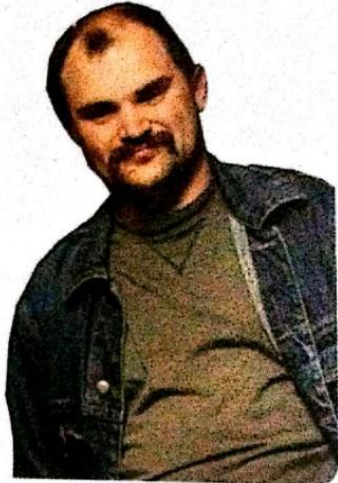
Agora, vejamos como se configura a próxima questão ainda sobre a antonímia, a qual fora retirada do livro *Novo Avenida Brasil, volume 2*, página 08. Esse LD é voltado para alunos com um nível maior de conhecimento da língua – no caso para o nível intermediário. A atividade está inserida no capítulo 1 do livro, que trata de assuntos referentes ao *Corpo* (Título do capítulo) e cujos objetivos norteadores são: *Descrever pessoas e coisas; expressar gostos, falar sobre a saúde; caracterizar pessoas; expressar simpatia, antipatia*. Nesse sentido, acontece o desenrolar dos conceitos e atividades, valendo enfatizar que não há aqui a conceituação de antônimos e sua colaboração na construção de sentido dos enunciados, mas sim um conjunto de atividades que promovam a realização dos objetivos acima. Vejamos, então, como se configura a abordagem dos antônimos em uma atividade que tem como foco o esboço do perfil de dado personagem/pessoa:

• NAB 2 – p. 08

C Características

05

- O que você acha do homem nesta foto?
- Espere. Deixe-me ver melhor. É um homem de 35 anos. Talvez um pouco mais. É meio gordo. O cabelo dele é castanho, mas ele é careca. Os olhos são castanhos também.
- Como você acha que ele é? Inteligente?
- É. Inteligente e alegre. Um homem aberto, muito comunicativo e risonho, mas não é esportivo.
- Nervoso?
- Não, de jeito nenhum. Ele parece calmo, otimista.
- Tímido?
- Também não.
- Esportivo?
- Não. Esportivo não. Eu acho que é do tipo que no clube, em vez de jogar futebol ou nadar, ele prefere ficar sentado no restaurante, bebendo e conversando com os amigos. Gosto do jeito dele. É um homem simpático.



© Istockphoto

1. E você? O que acha? O homem da foto é ...

inteligente	bobo
alegre, risonho	triste
aberto/comunicativo	fechado/reservado
calmo	nervoso
otimista	pessimista
tímido	comunicativo/extrovertido
esportivo	intelectual

simpático	antipático
liberal	conservador
formal	informal
ativo	preguiçoso
sensual ...	
prático	complicado

Como dito, a atividade se constrói no entorno da caracterização de alguém. Para que isso aconteça, antes da solicitação, há uma espécie de entrevista, ou mesmo uma conversa mais subjetiva sobre determinado personagem. Nesse momento, através do texto, as informações vão sendo formuladas com vistas a traçar o perfil – bastante subjetivo – da pessoa em destaque. É aqui que a solicitação vai ganhar sentido, pois esse “diálogo” fornece uma espécie de exemplo a ser seguido, em que perguntas devem ser respondidas pelo aluno, conforme feito no texto fomentador da questão. Destacamos, ainda, que é uma recorrente nesse Livro Didático a abordagem/solicitação mais sutil nas atividades-conceito (atividades inseridas na parte do material em que os conceitos vão sendo formados, e não na parte dos *Exercícios*, na qual não há nenhum tipo de contextualização para resolução).

Daí, dando sequência, surgem as seguintes indagações que devem ser respondidas: *E você? O que acha? O homem da foto é...*, e, para facilitar a organização do texto, é apresentado um quadro com alguns adjetivos caracterizados de forma positiva e negativa, ou melhor, um quadro com algumas palavras qualificadoras e seus possíveis antônimos.

Inteligente	Bobo
Alegre, risonho	Triste
Aberto/comunicativo	Fechado/reservado
Calmo	Nervoso
Otimista	Pessimista
Tímido	Comunicativo/extrovertido
Esportivo	Intelectual
Simpático	Antipático
Liberal	Conservador
Formal	Informal
Ativo	Preguiçoso
Sensual...	
Prático	Complicado

Mesmo que esse exercício cumpra seu papel de ajudar o aprendente a caracterizar pessoas e objetos, ao introduzir esse tipo de quadro antonímico, não podemos deixar de ressaltar que a solicitação perde uma excelente oportunidade de munir mais exaustivamente o aluno com palavras que podem ser encontradas para estabelecer esse tipo de relação lexical. Assim, se fossem explicitadas diferentes possibilidades de antônimos para cada palavra, o aluno poderia refletir sobre a formação do antônimo em contexto, a depender da intenção do enunciador, vindo ao encontro do defendido por Antunes (2012) quando ela propõe a construção de um estudo do léxico nas escolas, pelo fato de esse tipo de informação ser substancial “para a produção de um discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas e conveniências de cada situação comunicativa” (2012, p. 154).

É interessante, também, observar a disposição das palavras na própria questão, pois, em *alegre, risonho*, há a presença de duas palavras, a primeira vista não postas como sinônimas, mas que podem comungar do mesmo antônimo: *triste*. Em contrapartida, existem momentos em que as palavras são usadas como sinônimas (cuja sinalização está na barra /), *aberto/comunicativo*, dado o contexto de caracterização humana – para o caso de *aberto* -, com antônimos também aproximados *fechado/reservado*. O que denota, por assim dizer, um enquadramento da palavra em um domínio lexical específico, usado para falar sobre determinada pessoa (no caso, a pessoa representada pela foto na questão). Em outro momento, não é feita a oposição na palavra *sensual*, a qual, por sinal, é grafada com reticências, dando a entender que é uma palavra muito única e de difícil aproximação semântica, ficando no nível da interpretação subjetiva.

Em suma, acreditamos, que com esse tipo de atividade seria adequado promover uma reflexão acerca dos antônimos para a construção do texto do aluno, valorizando seu caráter contextual e não programado no nível da simples associação entre palavras, ou em frases, mas em textos, na real comunicação.

Por último, detivemo-nos na questão também retirada do livro NAB, *volume2*, na página 78 da seção voltada exclusivamente para a resolução de exercícios referentes a cada lição do livro. Ela se apresenta de modo semelhante ao que vimos até o presente momento, contudo há outro elemento evidenciado nesta que, se bem trabalhado, ou até mesmo percebido, permite a significativa aprendizagem da língua com suas particularidades, as quais identificam um proficiente. Observemos, então, a atividade:

- NAB 2 – p. 78

E1 12 Otimistas e pessimistas

E2

Uma pessoa otimista se acha:	Uma pessoa pessimista se acha:
a) aberta	a) <i>fechada</i>
b) alegre	b)
c) calma	c)
d) extrovertida	d)
e) flexível	e)
f) forte	f)
g) linda	g)
h) desembaraçada	h)
i) simpática	i)
j) capaz	j)
k) satisfeita	k)
l) comunicativa	l)
m) realizada	m)

De modo mais sintético, a questão solicita a formulação da conhecida lista de pares opostos. Igualmente às anteriores desse mesmo material, há uma titulação que sugere o esperado pela questão, sem que haja uma efetiva pergunta a ser respondida. Logo, em todo momento se “joga” com a insinuação para embasar o aluno em suas colocações. Nesse sentido, o nosso posicionamento se repete quanto a essas construções “soltas”, mas com um diferencial aqui. Apesar de tudo ficar no nível do implícito, da interpretação do aluno quanto ao solicitado, acontece uma tentativa de contextualizar as associações entre as palavras, mesmo que não seja em forma de texto, de produção de um determinado gênero. A atividade não prevê a simples associação entre qualquer palavra longe de situações reais de uso, mas a associação de palavras inseridas no contexto do comportamento otimista e do comportamento pessimista.

Tais ponderações são de extrema importância para a que o aluno encontre as palavras específicas desse contexto, a saber, *uma pessoa otimista se acha...* e *uma pessoa pessimista se acha...* A partir daí, são dispostas palavras que fazem parte dessa situação, solicitando, portanto, antônimos que se enquadrem, de modo semelhante, à realidade preconizada.

Daí outro elemento é suscitado, a construção de um campo lexical específico para o tema *otimista vs. pessimista*, sendo esse o centro de atenção do próximo tópico de análise, a saber, a relação lexical de hiperonímia e hiponímia.

4.2.2 Hiperonímia/Hiponímia no LD de PLE

Neste momento, deteremos nossa atenção nas atividades que tratem da relação de hiperonímia e hiponímia, direta ou indiretamente. Nesta seção, não seguiremos o modelo do tratamento da sinonímia e antonímia, promovendo uma separação da análise. A apreciação é simultânea, uma vez que as atividades selecionadas tratam o assunto em contiguidade, o que é mais adequado dado o fato de se tratar de uma relação em que hiperônimos e hipônimos coocorrem.

Para tanto, escolhemos uma primeira atividade retirada do LD *Novo Avenida Brasil volume 1*, página 77, cujas ponderações teórico-metodológicas já foram apresentadas oportunamente. A título de respaldo às nossas colocações referentes à qualidade (atributos) da questão, importa-nos pôr em relevo o fato de este material, de recente reedição, preconizar - de acordo com a observação dos autores do livro no momento da apresentação - o viés interacional em suas páginas, buscando desenvolver um trabalho com vias à comunicação, em que o aluno é levado ao uso, à prática, efetivando as definições linguísticas sistematizadas em sala de aula.

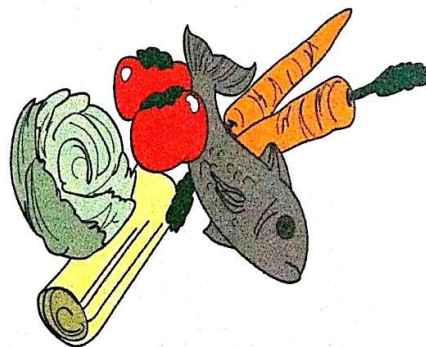
A seguinte questão apresenta-se, no material em voga, sem nem um tipo de contextualização. Apesar de se tratar de um chamado “Livro-Texto”, em que os conceitos são estabelecidos no próprio exemplar, associados a questões de aprofundamento ou verificação da aprendizagem, é importante observar que não há uma reflexão sobre o que será solicitado. Simplesmente o aluno é levado, a partir da “resposta-modelo” na alternativa **a**, a *riscar* a palavra que não esteja em harmonia com o campo lexical construído nas seguintes listas. Vejamos:

• NAB 1- 77

E1 13 Palavras, palavras, palavras

E2 1. Risque o que é diferente.

- a) pernil, frango, lombo, bife, ~~brócolis~~
- b) pudim, sorvete, farofa, torta, frutas
- c) caipirinha, guaraná, coca, limonada, laranjada
- d) alface, palmito, tomate, peixe, cenoura
- e) sobremesa, aperitivo, entrada, cafezinho, sanduíche



O próprio título da atividade é sugestivo: *Palavras, palavras, palavras*, porém não esclarece o que deverá ser feito. Em seguida, há a solicitação de marcar a palavra que não se enquadra no grupo abordado, assim pede-se: *Risque o que é diferente*. Eis que surgem as grandes dúvidas quanto ao pedido: Riscar o que é diferente em relação a quê? Qual o critério que deve ser selecionado para proceder com a diferenciação? Obviamente que, de forma implicada, fazemos enquanto nativos da língua as correlações de sentido entre as palavras expostas. O estrangeiro, provavelmente, levará um tempo maior na resolução desse tipo de questão, justificado pelo fato de ele necessitar de um domínio lexical, vocabular bem amplo para conseguir entender qual categorização componencial é suscitada por cada grupo de palavras. Contudo, mesma amplitude de domínio vocabular pode gerar outro conflito: na direção de que quanto mais se sabe das palavras de uma língua, mais fácil é perceber o que se encaixa em quê; quanto mais se sabe de uma língua, maiores são os critérios de categorização percebidos pelo aluno.

Detalhando, a resposta apresentada na alternativa **a** como exemplo de raciocínio a ser seguido leva ao entendimento de que nessa primeira lista de palavras, a única que não corresponde ao grupo de composição destas é a palavra riscada. Logo, *brócolis*, apesar de fazer parte do grupo maior que são os alimentos, não faz parte do grupo mais específico de alimentos – que são carnes –, devendo ser marcado como diferente da categoria elencada.

Baseado na informação suscitada pela alternativa-exemplo, o aprendente deve riscar a palavra que não faz parte da categoria determinada pela sua maioria. Assim, em **b**, através da observação de que as palavras *pudim, sorvete, farofa, torta* e *frutas* pertencem ao hiperônimo *alimentos* não é suficiente, pois não fornece um

componente capaz de fazer alguma palavra destoar das demais. Nesse sentido, é necessário que o aluno estabeleça uma nova análise componencial a fim de delimitar um novo hiperônimo predominante que exclua alguma palavra, cabendo, no caso, o hiperônimo *sobremesa*, ou ainda, *alimentos de sabor doce*, o que possibilita a eliminação de *farofa*. Esquematizando teríamos:

	Alimentos	Sobremesa (ou alimentos de sabor doce)
Pudim	+	+
Sorvete	+	+
Farofa	+	-
Torta	+	+
Frutas	+	+

Essa mesma lógica deverá ser repetida em cada alternativa, procurando o componente que faça determinada palavra destoar do seu grupo. Para isso, o aprendente precisa ter uma ampliação vocabular bastante acentuada, capaz de lhe assegurar êxito (em parte) no processo de categorização guiado por uma construção de um esquema dos componentes das palavras conforme acima. Em linhas gerais,

Uma vez constituída a hierarquia, podemos percorrê-la nos dois sentidos por etapas contínuas. Para passar de um hipônimo a um hiperônimo, “neutralizamos” as diferenças, o que marca a mudança de signo lexical. Em sentido oposto, para transitar de um hiperônimo para um hipônimo, especificamos uma diferença, seja expondo-a explicitamente com auxílio de uma determinação (*barco a vela*), seja registrando-a por uma mudança de signo, que só faz assinalá-la (por exemplo, *barco/veleiro*). (TAMBA-MECZ, 2006, p.116)

Vejamos, agora, as alternativas **c**, **d** e **e**, as quais não correspondem ao mesmo nível de categorização observado em **a** e **b**, uma vez da dificuldade de se estabelecer um caráter de aproximação das palavras com seu hiperônimo.

- c) caipirinha, guaraná, coca, limonada, laranjada

d) alface, palmito, tomate, peixe, cenoura

e) sobremesa, aperitivo, entrada, cafezinho, sanduíche

É consenso que para **c** riscaríamos a palavra *caipirinha*, sendo esta enquadrada no critério de bebida alcóolica, diferente das demais. Entretanto, se o aluno estrangeiro estabelecer outro tipo de categorização baseada na sua experiência de mundo, assim, poderíamos ter como resposta a palavra *coca*, logo do seguinte raciocínio: das palavras ordenadas na alternativa, a única que não é “brasileira” é a *coca*, bebida “estrangeira”. Nesse caso, o critério obedecido por ele para categorização foi outro - o de bebida nacional e internacional, por exemplo – o que não poderia ser considerado como um erro, ou como uma resposta descabida.

Em **d**, o componente elencado para diferenciação é o fato de *alface*, *palmito*, *tomate* e *cenoura* serem vegetais e *peixe*, animal, ficando, no caso, *peixe* como sendo diferente das demais. Contudo, imaginemos um aluno que procede com a seguinte categorização: *alface*, *tomate*, *peixe* e *cenoura* são “produtos” frescos, naturais e *palmito* é o único enlatado, industrializado. Da mesma forma foi feita a análise componencial, mas o componente, o critério de diferenciação estabelecido mudou, permitindo, desse modo, uma nova resposta por parte desse aluno.

Por último, em **e**, o critério de “momentos de uma refeição” serve de hiperônimo para *sobremesa*, *aperitivo*, *entrada* e *cafezinho*, restando *sanduíche* como alimento em si. Mais uma vez, o problema da atividade fica exposto. Imaginado que o estrangeiro não conheça esse aspecto particular da nossa cultura de que o *cafezinho* compõe um “momento da refeição”, após a *sobremesa*, pelo caráter polissêmico desta palavra, o aluno pode não encontrar nexos em associá-la como hipônimo deste hiperônimo maior estabelecido, assimilando, portanto, somente um sentido de *cafezinho*: o de alimento em si, assim como *sanduíche*. Logo, a alternativa poderia provocar um conflito para o aluno.

A pergunta que paira é: Há alguma incoerência na referida atividade? Qual a relevância desta para aquisição da competência lexical pautada na relação de hiperonímia/hiponímia? E é nesse aspecto que temos de refletir um pouco mais antes de darmos seguimento às atividades.

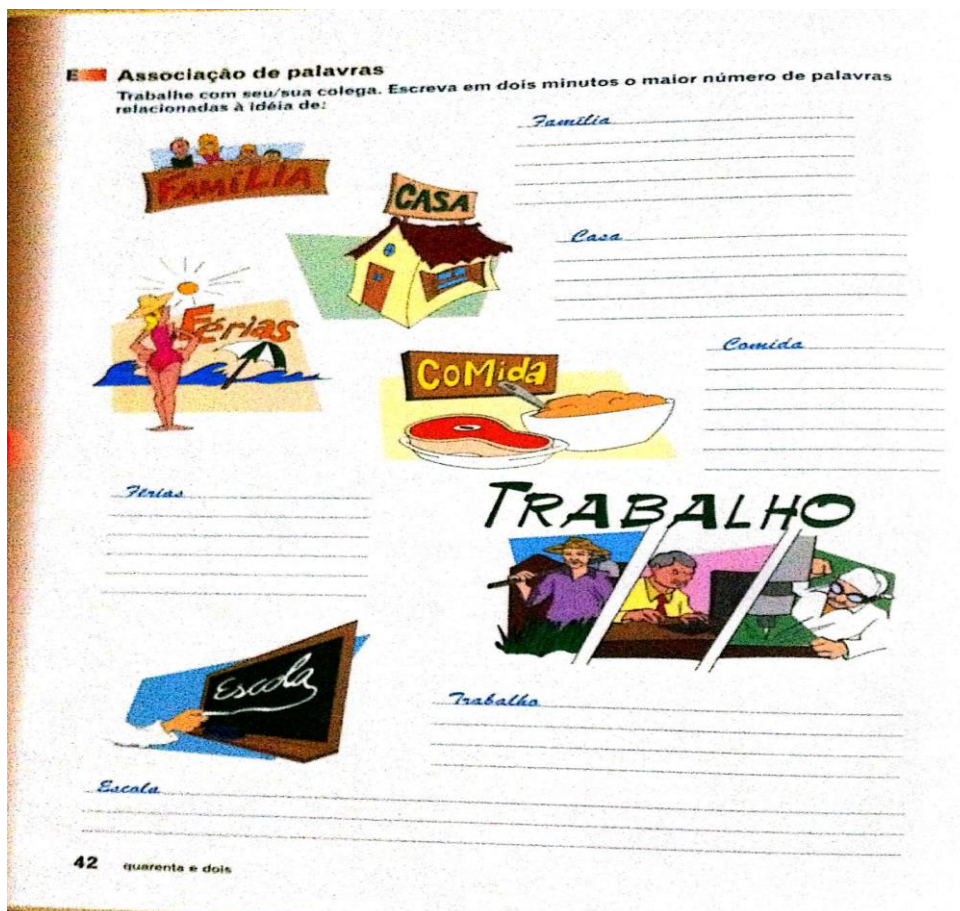
Acreditamos que essa espécie de exercício seja importante para o processo de construção do domínio vocabular. Nessa acepção, há total coerência na atividade, independente do fato de estar inserida em um livro para iniciantes, uma vez que se encontra nas páginas finais do material, sendo um exercício para “fim de curso”, em que o estrangeiro já está adaptado à realidade linguística estudada.

Ao proporcionar a formação de um esquema componencial, em que a ordem das palavras em relação à dada categoria é criada, a aprendizagem se torna muito mais substancial, favorecendo a proficiência. Além disso, é nessa categorização que o aluno vai reconhecendo uma gama de palavras que serviram de fundação dos campos lexicais, proporcionando, desse modo, o adequado uso na produção textual.

Mediante tais considerações, concluímos como relevante a atividade analisada para a devida formação lexical do aprendente estrangeiro, até porque trata o assunto de forma lúdica e dinâmica. Entretanto, na acepção de não proporcionar clareza no critério que deve ser selecionado pelo aluno para diferenciação, a atividade deixa a desejar, solicitando um trabalho mais intenso do professor para que se percebam esses vários hiperônimos suscitados a partir da experiência de vida e de cultura aprendida na nova língua.

Na próxima atividade, também extraída do LD NAB *volume 1*, especificamente da página 42, a solicitação é mais abrangente. Nela há a necessidade de se construírem campos lexicais de forma “livre”, isto é, não limitado por uma lista de palavras que devem ser enquadradas nos hiperônimos estabelecidos pela questão. Sobre o título de *Associação de palavras*, a questão ganha vida, pedindo que se trabalhe em conjunto com o colega, escrevendo o máximo de palavras relacionadas à ideia exposta no tempo de dois (2) minutos. Vejamos:

• NAB 1 – 42



Dito mais uma vez, o aluno é direcionado a fazer o levantamento do vocabulário específico do grupo *família*, *casa*, *comida*, *férias*, *trabalho* e *escola*, em um espaço de tempo de 2 minutos, podendo haver, nessa resolução, uma interação com o colega. Sem que sejamos precipitados – apenas convictos – podemos afirmar que a abordagem da questão é bastante pertinente, levando à ampliação lexical e ao desenvolvimento da competência lexical. Defendemos isso, pois a atividade proporciona um aumento do repertório vocabular do indivíduo, bem como, independente do fato de sugerir a formação de lista de palavras, faz com que o aluno perceba que há níveis de relação entre as palavras. Contudo, vale enfatizar que essa é uma categoria de atividade não estruturada, em que possibilita a seleção de qualquer palavra que esteja envolvida na experiência de língua do aprendente, independente da categoria gramatical, podendo ser listados verbos e adjetivos além dos esperados substantivos.

Por se tratar de uma atividade voltada para iniciantes na língua, é possível aceitar que, em algum momento, esse nível de listas seja abordado - não como as

listas produzidas quando tratamos dos sinônimos e antônimos que não acrescentam em nada, uma vez da dependência ao contexto ser intrínseca nessa relação lexical -, mas como uma lista que promova a ampliação do léxico, resultando na produção de uma “rede de significações”, Marcuschi (2004, p. 281), aí sim eficazes para a aprendizagem do PLE.

Outro elemento expressivo suscitado nessa atividade é a construção dos chamados campos associativos, definidos por Oliveira (2008, p. 153) como sendo “um grupo de palavras relacionadas entre si por razões extralinguísticas”, e mais, “revelam-se uma técnica interessante para auxiliar o estudante na preparação para a leitura e para a escrita”. É dessa forma que se favorece a formação de um escritor e leitor agente da/na produção, consciente do léxico que deve ser empregado na escrita de determinado assunto, que só pode ser ativada por acionamento dos *scripts*, “esquemas mentais”, ou “estruturas linguísticas e culturais que construímos e armazenamos em nossa memória ao longo da nossa vida”. Ainda segundo o mesmo autor (p. 153) – estão edificadas na memória do estrangeiro com relação à vivência com a língua alvo, sendo, portanto, recurso fundamental para a efetivação da proficiência, comprovada, em termos avaliativos, pelo exame CELPE-Bras.

Apesar de apresentar uma estrutura diferente, a próxima atividade, extraída do livro *Bem-Vindo!* Edição digital, assemelha-se bastante da anterior. Importa-nos informar que essa questão se encontra na unidade 16 do LD, enquadrada no grupo 4: *O trabalho e suas características*. O BV apresenta uma estruturação bastante interessante, pois se desenvolve gradativamente (do nível básico até o avançado), através da construção do conhecimento por grau de necessidade. Assim, cada unidade fornece uma informação gramatical prioritária que serve de degrau para a próxima unidade e, conseqüentemente, para o próximo grupo. Cada grupo aborda uma temática, a qual serve de mote para todas as unidades que lhe são pertencentes. Nesse percurso, o vocabulário é tratado de forma progressiva, levando o aluno a ampliar, pouco-a-pouco, o domínio vocabular.

Com essas considerações, cremos que fica esclarecido em que termos essa atividade se efetiva. Imbuídos na temática de trabalho, bem como com o tratamento de várias questões referentes à esfera da comunicação e da gramática da língua, é construída uma espécie de “banco de palavras”, a serem retomadas no momento oportuno. Assim, é a partir da solicitação do exercício que esse banco deve ser acessado a ponto de se construir um campo associativo das palavras. Vejamos:

• BV- p. 156



A proposta é simples: preencher cada balão com uma palavra que vier à mente sobre *condições de trabalho* e de *qualidade de vida*. Apesar de simples, há uma particularidade que, para um aluno desatento, pode levar a uma associação muito abrangente. Ou seja, observando bem, existem balões que são ligados diretamente ao balão de critério componencial e existem os que são ligados aos balões primários, de associação direta. Naquele caso, deve ser estabelecida uma relação direta do hipônimo para o hiperônimo determinado. Neste, a relação é mais abrangente, pois está para a formação de um campo associativo, em que, não necessariamente, esta palavra seja hipônima de *condições de trabalho* ou de *qualidade de vida*. A título de exemplificação, seria possível apresentar como nesse raciocínio acima elencado:



Ressaltando, mais uma vez, que são possibilidades de resposta, contudo, temos aí uma demonstração das relações diretas e indiretas. Correlaciona-se, diretamente, para o balão azul *segurança*, *hora-extra*, *férias* e *salário*; indiretamente, *folgas*, cuja relação direta é com *hora-extra* e *aumento*, ligado a *salário*.

Com base nessas respostas, podemos afirmar que esse tipo de atividade é extremamente válido, pois proporciona não só o entendimento dos aspectos hierárquicos ligados à relação e hiperonímia/hiponímia, todavia, possibilita a ampliação sobremaneira do léxico, reconhecimento de que podemos ligar palavras de formas diferentes a partir de um critério de categorização maior.

Dando continuidade, trataremos da questão 42 retirada ainda do exemplar NAB, porém do *volume 2*, voltado para alunos de nível intermediário, mais conhecedores dos processos linguísticos que subjazem à língua, levando em conta, também, como já foi dito anteriormente neste estudo, o aspecto da imersão que consolida de forma muito mais rápida e eficiente a aquisição.

Agora, novos elementos são adicionados ao tratamento da relação de hiperônimos e hipônimos. Inicialmente, é definido um tema de tratamento da questão, tema esse que serve de Hiperônimo “chave” estabelecido para a posterior categorização. Assim, temos:

• NAB 2 – p. 42

E1 Vida em família
Trabalhe com seu/sua colega. Aqui estão muitas palavras. Quem consegue, em menos tempo, separar estas palavras em quatro campos temáticos, de acordo com seu sentido?

careca	a sogra	a gravata	os netos	os olhos
baixinha	o chapéu	a garganta	a manga	a profissão
o coração	as férias	a febre	xadrez	solteiro
a aposentadoria	o uniforme	a lã	as meias	a tia
o cinto	a sobrinha	o meio período	vestir	o viúvo
o anel	gordo	a saia	o salário	estampado
a cueca	a gripe	o paletó	o pé	a seda
demitir	a greve	o emprego	os dentes	emagrecer

Campos de palavras

 o paletó	 os dentes
 a profissão	 a família

Através da delimitação do tema maior, *Vida em família*, são disponibilizadas várias palavras desordenadas para que o aluno proceda com o pedido: separar, em menos tempo, a maior quantidade de palavras relacionadas a cada um dos quatro campos lexicais estabelecidos -o *paletó*, *os dentes*, *a profissão* e *a família* -, de acordo com o sentido de cada uma das palavras. A atividade pode ser realizada, igualmente à anterior, com o auxílio do colega, o que é muito interessante, pois favorece trocas de experiências e de níveis diferentes de domínio vocabular entre os alunos, em consonância com o afirmado por Swain e Lapkin

Ao produzir a LE, durante o diálogo em tarefas colaborativas com os colegas e professor, os aprendizes podem reconhecer alguns de seus próprios problemas linguísticos e isso pode ajudá-los a descobrir o que precisam aprender sobre a língua alvo. (SWAIN E LAPKIN *apud* LIMA, 2006, p. 77)

Assim, o aprendente tem que abstrair qual palavra pertence a qual campo, enquadrando, nesse tempo estipulado, o máximo de associações possíveis. O interessante é que a separação também prevê a experiência do aluno no contexto de interação. Nesse sentido, essa atividade se aproxima da sua antecessora, mesmo que a proposta seja bem diferente, mesmo que nessa haja uma lista predefinida, contudo, a escolha das palavras para cada campo associativo perpassa o conhecimento de mundo do estrangeiro construído nas inter-relações com os nativos, quer dentro, quer fora da sala de aula de PLE.

Uma problemática pode estar na condição de a lista exposta conter uma diversidade de palavras que dizem e não dizem respeito, especificamente, a um dos quatro hiperônimos determinados como campo. Logo, o termo *gordo*, por exemplo, não se enquadraria nem em *o paletó*, nem em *os dentes*, nem em *a profissão*, nem em *a família*. Ao menos que o aluno raciocine do seguinte modo: na minha família, existem muitas pessoas acima do peso, sendo uma característica comum ao meu círculo parental, assim, *gordo* acaba por fazer parte do campo *a família*, cabendo, nessa lógica, o verbo *emagrecer*, denotando um desejo para essa realidade. Daí, nesse caso, justifica-se com a experiência do estudante no processo de organização dessa separação, o que, por sua vez, ameniza o caráter negativo da atividade.

Outro problema, esse sim que surge para confundir, está no vocábulo *manga* presente na lista, devido sua natureza ambígua. Dito de outra forma, fora de um contexto de uso, fica inviável o reconhecimento de qual categoria a palavra faz parte para posterior encaixe, pois não fica evidenciado qual o sentido assumido, exatamente

por estar isolada. Assim, podemos prever um grau de dificuldade, principalmente, porque não é feita nenhuma consideração sobre esse aspecto lexical da língua.

Com base nessas ponderações, podemos concluir que essa atividade se configura como dicotômica, ou seja, é fomentadora do conhecimento das palavras no seu viés hierárquico, de ordem associativa, partindo do maior (os hiperônimos, postos de forma mais generalizada como campo de palavras), para o menor (hipônimos diretos ou palavras associativas, elementos de edificação de um campo semântico, cuja abrangência vai para além do linguístico). Em contrapartida, deixa escapar recursos de significação por não promover uma contextualização anterior que seja, evidenciando as particularidades típicas da comunicação da interação, indo de encontro ao recomendado pelos pressupostos basilares do exame CELPE-Bras, norteadora do EPLE. Dito de outro modo, à luz de Lima (2006, p. 67), “a aprendizagem é inerentemente social, originando-se da participação com os outros nos contextos comunicativos. Desse modo, os aprendizes de LE devem ser vistos como aprendizes e usuários legítimos da língua alvo”.

A próxima atividade também foi retirada do Livro Didático NAB, *volume 2*, página 129. Antes de apreciarmos a atividade, faz-se necessário expor que, apesar de enumerarmos 4 exemplares para observação, claramente constatamos que não existe uma regularidade de questões das relações aqui abordadas em todos os livros. Isso é justificado pela ausência, mesmo, de atividades sobre o assunto em todos os manuais. Alguns apresentam uma atenção maior às relações de sinonímia e antonímia (vistas anteriormente), outros às relações de hiperonímia/hiponímia, sendo essa última abordada prioritariamente pela obra referenciada no início do parágrafo, em ambos os volumes. Partamos, então, para a atividade propriamente dita:

• NAB 2 – p. 129

R3 Campos de palavras
Separe as palavras de acordo com sua área. Às vezes, há várias possibilidades.

1	Alimentação	5	Família	9	Móveis	
2	Clima	6	Férias/Lazer	10	Profissão	
3	Corpo/Saúde	7	Geografia	11	Trabalho	
4	Economia	8	Moradia	12	Roupas	
A	a agricultura	1, 2, 4, 7, 11	o hospital		Q	o queijo
	o algodão		o hoteleiro			o queixo
	o aluguel		a ilha			o quitabo
	o abajur		a indústria			o quilo
	a aposentadoria		o ingrediente			o quintal
	o arco-íris		o inquilino		R	o regime
	o azeite		o inverno			o refrigerante
B	a bagagem		a janela			o remédio
	o banqueiro		o jardim			o resfriado
	o barco		o joelho			a reunião
	a barriga		a jornada			o rio
	a bebida		o jornalista			o roupeiro
C	a cadeira		a lá		S	o salário
	o calor		os lábios			o saquinho
	o carteiro		os legumes			o sapateiro
	o chimarrão		o linho			a seca
	a chuva		o living			a sede
	o condomínio		a loja			a selva
	a cortina		a mala			o sogro
	as costas		a malha			o solo
	o cunhado		a manteiga		T	o tablete
D	o dinheiro		a mão de obra			o tamanho
	o divórcio		o mapa			a tensão
	a demissão		a mata			o térreo
	a doença		a mudança			o tio
	o doce		o namorado			a tosse
E	o empregado		o nariz			o trigo
	o enfarte		o negócio			o turismo
	o espelho		a nora		U	a usina
	o espinafre		o Noroeste			a uva
	a esposa		o orelha		V	a viagem
	o estômago		o operário			o vatapá
F	a excursão		o óleo			o verão
	a farinha		o outono			o vento
	a faxineira		o ovo			o verdureiro
	o fazendeiro		o palmito			o vestido
	a febre		o parente			a viagem
	a fibra		o passeio			a visita
	a floresta		o patrão			o viúvo
	o frio		o petróleo		W	o WC
G	o gado		a pecuária			o windsurf
	a geladeira		a planta		X	o xadrez
	o genro		o plantão		Z	o zelador
	a greve		a poltrona			a zona
H	o guaraná		a pousada			o zoológico
	a higiene		a primavera			
	o horário					

Na mesma perspectiva da atividade acima explorada, a seguinte se consolida. Todavia, o processo é ao contrário: ao invés de encaixar as palavras nos campos lexicais a que lhe são inerentes, solicita-se que se atribuam os campos lexicais que cada palavra pode ser associada, tendo a possibilidade de ser mais de um campo relacionado (a depender do sentido assumido pela palavra). Em linhas gerais, o processo é o mesmo da atividade anterior.

Enumeram-se 12 (doze) áreas de enquadramento dos vocábulos, esses, por sua vez, constituem uma lista bem numerosa, comparada à do exercício anterior, o que pode ser explicado pelo motivo da progressão das informações. Sendo uma atividade inserida nas páginas finais do livro, as quais são destinadas aos *Exercícios* de verificação da aprendizagem, servindo de “resumo”, nada mais pertinente que possuir um grau de exigência mais elevado, bem como uma quantidade de

informações mais extensas, condizentes com o nível final do aprendente, a saber, um inicial-avançado, se assim pode-se dizer.

A tarefa, apesar de aparentemente simples, é árdua, pois exige um domínio lexical em altos padrões, capaz de possibilitar a construção de aproximações componenciais de cada palavra, enquadrando-a em sua respectiva área, ou melhor, associando cada hipônimo com seu respectivo hiperônimo. O elemento mais significativo dessa questão, que a permite ser julgada como contextual, em que os vários sentidos assumidos no uso são considerados, está no fato de haver a possibilidade de inserção das mesmas palavras, extrapolando os hiperônimos específicos, para a formação de campos lexicais e, mais além ainda, campos semânticos ou associativos. Eis a grande vantagem dessa atividade que devemos enaltecer no nosso estudo.

Mediante todas as observações, constatações, indagações e ponderações no que diz respeito à análise do Livro Didático em PLE, concluímos que a realidade se mostra, em alguns momentos, com perspectivas ultrapassadas para o ensino de uma língua estrangeira – estando aquém das teorizações que fornecem novas diretrizes para trabalho - e, em outros momentos, caminhando na direção de uma aprendizagem mais consistente, pautada nos aspectos da comunicação, da língua em situação real de uso – trabalhando com os gêneros textuais de forma direta, ou, capacitando o aluno ao bom desenvolvimento da interação na língua.

Como já foi dito anteriormente, o Livro Didático deve ser considerado como o elemento capaz de promover essas questões, como um recurso indispensável à aula de PLE. Assim sendo, espera-se que ele contenha as mais variadas estratégias de consolidação dessa aprendizagem, “abusando” das questões de cunho semântico e pragmático, por favorecer o domínio, a competência lexical do aluno, além de fazê-lo reconhecer e entender as nuances da comunicação típicas de quem maneja a língua com presteza.

Considerando, então, que o LD por si só não cumpre com esse papel, propomos uma reflexão, a ser realizada no próximo capítulo, que leve à extrapolação das questões referentes às relações lexicais evidenciadas. E é com essa inquietação sobre a incompletude dos LD's que o nosso estudo vai caminhando ao fim, com um último momento voltado para sugestões de um tratamento mais adequado a tais recursos para o EPLE, solidificado pela convicção de que

A visão de proficiência ou do que é saber uma língua, portanto, necessariamente definida pela visão da linguagem, também delimita a natureza dos métodos ou maneiras de ensinar, dos materiais didáticos e dos procedimentos e instrumentos de avaliação. Para avaliar a “linguagem como ação no mundo”, os instrumentos teriam, sobretudo, que focalizar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentidos e não apenas se o mesmo é capaz de manipular formas gramaticais. (SCARAMUCCI, 2006, p. 59-60)

E é exatamente essa a matéria do capítulo subsequente, proporcionar a conscientização de que o direcionamento seria mais interessante para fortalecer a perspectiva posta em destaque por Scaramucci.

5. EXPANDINDO A SIGNIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: SUGESTÕES

Através do nosso estudo, acreditamos ter sido comprovada a nossa hipótese norteadora das reflexões que se estenderam, a qual afirma ser fértil o ensino das relações lexicais para a concretização não só da aprendizagem, mas da aquisição do Português como Língua Estrangeira.

Desta feita, não queremos nos limitar à análise de um *corpus* específico destas questões, atribuindo-lhes julgamentos de ordem positiva e/ou negativa, pois intencionamos, ainda, extrapolar essa ação. Logo, nesse capítulo, serão apresentadas algumas sugestões de encaminhamento de atividades no entorno das relações lexicais.

Não pretendemos, aqui, apresentar um grande número de sugestões, o que faz com que este capítulo não tenha a mesma extensão do anterior. A diferença entre ambos é que a análise do LD é o objetivo principal desta dissertação e há um corpus constituído de quatro livros para essa investigação, o que nos leva a selecionar 13 (treze) atividades para a análise. Neste capítulo, apresentamos apenas 3 (três) sugestões, pois nos pautamos na ideia de que a “sugestão” seja somente um direcionamento para a elaboração futura de tantas outras atividades.

Com esse raciocínio, não é o nosso interesse desenvolver uma espécie de apostila ou compêndio de utilização didática como se propõe um livro propriamente dito, todavia, intencionamos apresentar algumas considerações extras sobre possibilidades de práticas em sala de aula com o tópico preconizado ao longo da dissertação. Assim, nosso direcionamento será no nível de um ideal necessário que leve o aluno a reconhecer o léxico da língua não de forma estanque e prototípica, atribuindo o caráter de perfeitos (no caso dos sinônimos e antônimos) e pré-estabelecidos (no caso dos hiperônimos relacionados com hipônimos exclusivos), mas com vias à percepção do papel do contexto nesse processo, enaltecendo tanto o nível semântico quanto o pragmática da comunicação.

Desse modo, ambicionamos promover uma aproximação com os parâmetros estabelecidos pelo exame CELPE-Bras, instrumento fundamental para mensurar os níveis de proficiência do estrangeiro em relação à língua portuguesa na variante brasileira, através de direcionamentos mais específicos para a ampliação vocabular do aluno, a ser evidenciada através da produção de gêneros textuais.

Dando continuidade à ênfase no léxico, destacamos que, segundo Irandé Antunes, “o ideal – para fins de estudo do léxico – seria que o livro didático não fosse a única fonte do material trazido para a sala de aula” (2012, p.161). Assim, é possível afirmar que os livros devem servir como um dos mais expressivos instrumentos de ensino, todavia, é preciso que seja conjugado ao LD um direcionamento mais específico, uma intenção de materiais adicionais e, essencialmente, da prática docente interferindo, com vias à facilitação, na aprendizagem.

Esperamos que o entendimento seja mais amplo quanto à importância do léxico nas atividades do LD, e, para ratificar essa relevância, almejamos proporcionar uma variedade de sugestões para que estes tópicos lexicais tenham o devido tratamento, daí,

É uma questão de puxar pela imaginação e, no andamento do mesmo curso, ir inventando e criando oportunidades para que o aluno entre pelo universo do léxico e alcance o acervo de palavras-conceitos-expressões que tem a seu dispor. (ANTUNES, 2012, p.161)

Nesse sentido, iniciamos com a elaboração de sugestões referentes às relações de sinonímia e antonímia, aproveitando-nos de atividades já avaliadas neste estudo. Da mesma forma, deter-nos-emos, em seguida, na relação de hiperonímia/hiponímia, propondo um desenvolvimento para as atividades já existentes.

Através do apreendido até o momento sobre a atenção dada pelos LD's, selecionados para análise ao que diz respeito aos processos semânticos de sinonímia e antonímia, é possível assegurar que o material não consegue dar conta, em alguma medida, das particularidades para o ensino das relações lexicais. Apesar de apresentarem algumas poucas questões nesse sentido, de forma geral, são superficiais e não apresentam um fim objetivo e claro.

Assim, as atividades tornam a aquisição e a efetiva aprendizagem do léxico sem considerar o grande protagonista da cena: o contexto. As palavras são concebidas independentes do processo de comunicação, isoladas dos aspectos reais de interação, ou então (o que já é bastante lucrativo) em forma de frases, como se essas fossem a representação maior da linguagem. Esquece-se que a linguagem se concretiza em textos, pois toda a interação é realizada por meio de textos, de gêneros textuais, dito por Antunes (2012), em uma perspectiva de linguagem enquanto ação discursiva, explorando-se o conhecimento lexical como edificador das competências de fala, compreensão, leitura e escrita.

Podemos, ainda, afirmar que, ao que se presta, o LD consegue introduzir os conceitos para os aprendentes estrangeiros, mas, por si só, fica a desejar. Nesses termos, é necessário que se faça presente uma espécie de intermediação, na figura do professor em PLE. Seria até razoável considerar que o Livro Didático já conta com essa intervenção, pois é como se existisse um “acordo de cavalheiros” implícito entre o suporte e o utilizador, permitindo-se, o manual, nesse sentido, proceder com solicitações pouco instrutivas e/ou com atividades sem aprofundamento.

A partir dessa possibilidade, vamos propor uma continuidade a algumas atividades para que esse acordo seja bem cumprido.

O exercício que se segue já foi descrito e avaliado no capítulo anterior, apesar de ter sido avaliado como positivo para o desenvolvimento da competência lexical do aprendente, uma vez do seu caráter contextual (verificável na utilização de fragmentos de um texto fonte, em que as palavras são destacadas para a devida associação). Entretanto, para que esse elemento fundamental, o texto, seja bem explorado, não se desperdiçando tal aspecto contextual, deve entrar em “cena” o professor.

Esse caráter contextualizado pode ser mais bem observado com o devido trabalho do texto, fazendo com que o aprendente perceba que as palavras, a partir de uma realidade de uso, vão selecionando um dos seus muitos sentidos. Imbuídos nessa perspectiva, o ensino do vocabulário tem que ser construído, entendendo que,

(...) esse problema tende a ser minimizado se houver uma orientação adequada em sala de aula, ou seja, se professores e produtores de livros didáticos mudarem sua postura frente ao ensino do vocabulário, contribuindo para que o aluno se conscientize de que reconhecer e identificar itens lexicais, substituí-los por sinônimos ou indicar seus antônimos são apenas alguns dos aspectos envolvidos no conhecimento de uma palavra. (GATTOLIN, 2006, p. 140)

Sendo assim, nossas proposições para a atividade 2 do BI tendem para essa perspectiva reflexiva da língua, em consonância com o solicitado pelo exame de proficiência, orientador do ensino e cujo foco na produção de gêneros textuais e orais leva à compreensão de que, para que haja êxito no que é pedido, o aluno deve ter não somente o léxico, mas também a capacidade de empregá-lo adequadamente no gênero delimitado, observando, por exemplo, qual o grau de formalidade requerido pelo gênero.

Pretendendo adequar as informações instruídas acima que asseguram uma aprendizagem eficiente, nosso desejo é abordar o item lexical em exposição de forma

ainda mais detalhada, permitindo, assim, um resultado mais significativo. Vejamos novamente a atividade:

• BI – p. 30

2 Após a leitura do texto, relacione as palavras e expressões abaixo com outras que apresentem o mesmo sentido.

(1) "Se um casamento não dá certo, botam a culpa na rotina." (linhas)

(2) "Essa má fama, que associa a palavra a tudo o que é tedioso." (linha 3)

(3) "Um casal amigo meu todo ano vai a Paris e a algum outro lugar." (linha 5)

(4) "Sei de um sujeito – incrível – que dá uma escapada todo ano com a ex-esposa." (linha 7)

(5) "Para alguns parecerão virtudes um pouco caretas, mas nem por isso são descartáveis." (linha 10)

(6) "E tente desfrutar um bom momento de amor sem algumas delas." (linha 11)

(7) "No coração, ela se chama ritmo; sem ela, pifamos." (linha 13)

(8) "Já pensaram que canseira se o coração batesse descompassado a cada minuto?" (linha 15)

(9) "Toda semana a gente se telefona." (linha 22)

(10) "O outono, com seus ventos a varrer folhas após a colheita." (linhas 35 e 36)

() curtir/ aproveitar

() ligar

() conservadoras

() fugir

() ação de colher os produtos da terra

() par/ dupla

() ruim

() colocar

() parar de funcionar

() palpitir

O ideal não é tão-somente selecionar a palavra que melhor se adeque ao contexto suscitado, é, além disso, levar o aluno à compreensão de que essas mesmas palavras podem assumir ainda outros sentidos se utilizadas em outras sentenças.

Defendemos, então, que essa questão poderia ter continuidade, por exemplo, ao acrescentar uma atividade de número 3, adotando a seguinte solicitação:

5 Considerando que as palavras destacadas nos fragmentos da questão anterior assumem o sentido exposto pelo sinônimo assinalado como resposta, formule novas sentenças, embasadas nas experiências com a língua, em que essas mesmas palavras destacadas assumam um sentido ainda diferente do sinônimo marcado como resposta.

É através de mais uma atividade, a exemplo da recomendada acima, em que os sinônimos vão sendo construídos no uso, que o aluno é direcionado ao entendimento principal da relação, ou seja, a não existência de sinônimos perfeitos e exclusivos, bem como é através desse tipo de indicação que se consolida o tratado por Leffa (1996), nas palavras de Gattolin:

(...) conhecer os diversos aspectos de uma palavra permite a leitores e tradutores desfazer ambiguidades lexicais de modo mais eficiente do que quando recorrem ao apoio do conhecimento de mundo, o que confirma sua hipótese (de Leffa), fundamentada “na premissa de Filmore de que uma palavra é conhecida pela companhia com que anda”. (GATTOLIN, 2006, p. 142)

A nossa próxima atividade foi utilizada também na análise para ser descrita e avaliada. Nesse momento, proporemos uma continuidade, ou melhor, uma reorganização para que o léxico seja trabalhado com vias ao desenvolvimento do domínio lexical do aprendente, uma vez que, como está, a atividade não possibilita uma aprendizagem lexical, contribuindo para uma autonomia dos alunos envolvidos no processo.

- **NAB 1 – p. 35**

1. Como pode ser?

O condomínio é caro.

A garagem é baixa.

a garagem	bonito	↔	feio
o aluguel	novo	↔	velho
o condomínio	baixo	↔	alto
o vizinho	claro	↔	escuro
o elevador	caro	↔	barato
o prédio	ensolarado	↔	úmido
a sala	barulhento	↔	tranquilo

Na tentativa de reorganizar essa atividade, recomendamos, a partir da sua solicitação principal, uma nova abordagem. Aqui, vale dar ênfase para o fato de que não é foco da atividade trabalhar com antônimos, mas, formular sentenças predicativas com o auxílio de um quadro de pares opostos, apresentados de maneira a tornar o aprendente incapaz de reconhecer as várias outras possibilidades de associação, permitindo, de modo indireto, o entendimento de que a antonímia se estabelece forma perfeita e exclusiva, isolada de um contexto de uso.

1. Crie sentenças, seguindo o exemplo, caracterizando as palavras abaixo que fazem parte do tema “moradia”, o qual está sendo trabalhado nessa unidade. Para auxiliar na formulação da sentença, disponibilizamos um quadro de palavras a serem qualificadas e outro de palavras caracterizadoras em relação de oposição, considerando os diversos sentidos que a palavra pode assumir no contexto de uso.

Exemplo: O condomínio é caro.

A garagem é baixa.

A garagem
O aluguel
O condomínio
O vizinho
O elevador
O prédio
A sala

Bonito - feio, horroroso, acabado...
Novo – velho, idoso, malconservado...
Baixo – alto, mediano, gigante, enorme...
Claro – escuro, penumbroso, meia-luz...
Caro – barato, abaixo do mercado, pechincha...
Ensolarado – nublado, úmido, chuvoso...
Barulhento – tranquilo, silencioso...

Essa proposta, apesar de ser mais detalhada e extensa, consegue trazer à tona informações mais importantes para a sua resolução, bem como deixa esclarecido que a antonímia, assim como a sinonímia, é uma relação entre palavras, no caso, opostas, variável e moldável ao que se quer expressar, não vista como uma associação exclusiva entre termos. Extrapolando esse caráter, a atividade promove uma contextualização com propósitos e objetivos bem específicos, esclarecendo os limites para a avaliação, permitindo, assim, que se cumpra com o esperado pela atividade.

O exercício seguinte é novo para o trabalho, pois não foi utilizado quando da análise do LD. Foi retirado do livro Bem-Vindo!, o qual, dentre os avaliados, possui uma abordagem mais próxima do preconizado pelo CELPE-Bras, isto é, o conhecimento vai sendo fomentado gradativamente através da utilização de excessivos textos, antecedendo as solicitações. Os itens lexicais são trabalhados implicitamente, não com atividades de criação de associações isoladas de palavras, mas, quando sistematizados, através da criação de combinações criadas pelo aluno a partir de um contexto de uso proposto, conforme veremos na questão em relevo:

• BV – p. 184

Observe como a palavra CONQUISTA é apresentada no dicionário:

- após a palavra CONQUISTA temos a explicação da origem da palavra e o significado original;
- seguem-se as iniciais *S. f.*, que indicam a sua categoria gramatical (um substantivo feminino);
- temos então as definições da palavra;
- o dicionário apresenta ainda a palavra CONQUISTADO com a função de *Adj.* (adjetivo), sua definição e os sinônimos; e o termo CONQUISTADOR, com duas funções: a de *Adj.* (adjetivo) e a de *S. m.* (substantivo masculino), seguido de suas definições, uma delas *Fam.* (familiar).

conquista [Do lat. *Conquista*, "presurar", "busca"] || *S. f.* 1. Ato ou efeito de conquistar. 2. Pessoa ou coisa conquistada. **conquistado** [Part. de conquistar] *Adj.* 1. Que se conquistou. 2. subjugado, vencido. **conquistador** (m) [De conquistar + -dor] *Adj.* *S. m.* 1. Que ou aquele que conquista, que vence, que triunfa. 2. *Fam.* Que ou aquele que faz conquistas amorosas.

Em uma folha separada, faça o mesmo ESTUDO das palavras: HUMILDADE, DETERMINAÇÃO, GINÁSTICA, DELIRAR, PREFERIDO, FOLGA, APLAUDIDA, FEITO.

a. escreva frases com os DERIVADOS, SINÔNIMOS ou ANTÔNIMOS das palavras listadas.

b. verifique os diversos usos da palavra PEGAR (pegar um cinema, por exemplo).

Além do texto de onde a palavra *conquista* é retirada e evidenciada, com uma espécie de conceituação dicionarizada, há uma espécie de construção de um roteiro explicativo do que o dicionário traz para a palavra, de forma a ilustrar a futura resposta do aluno. Isto posto, pede-se que o aluno faça o estudo das palavras selecionadas no quadrinho azul, seguindo, então, o modelo de *conquista*, bem como escreva frases com derivados, sinônimos ou antônimos das palavras listadas. Por fim, vem a solicitação mais importante: verificar os diversos usos de *pegar*. Cremos que esse é um exemplo de atividade que está bem adequada ao preconizado para o desenvolvimento da competência lexical, vista aqui como

a competência lexical será a capacidade para relacionar formas com significados e usá-los adequadamente. Além disso, se o desenvolvimento da competência comunicativa implica o progresso de competências linguísticas

e, por consequência, de competências léxico-semânticas, esse progresso reflecte-se no desenvolvimento de redes associativas, ou seja, na ampliação de novos significados de uma mesma palavra. (FERNANDES, 2009, p.29)

Entretanto, a questão ainda pede um tratamento mais aprofundado sobre o caráter polissêmico da palavra, a exemplo de *pegar* posto em destaque no quadrinho da proposta. Esse detalhamento não precisa ser possibilitado por uma sugestão de atividade em si que dê continuidade ao apresentado, mas pode ser praticado pelo docente em sala de aula. Daí, faz-se um recorte da questão, pois evidencia-se que, além desta, várias outras palavras podem assumir diferentes sentidos a partir do contexto de uso em que se está inserido, selecionando, para cada uma das possibilidades de sentido atribuída, um sinônimo e um antônimo diferente. Logo, a premissa comunicativa que deve servir de “bússola” para o EPLE se consolida, uma vez observarmos, nesse direcionamento, que “a abordagem comunicativa desloca o centro da gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar” (MARTINEZ, 2009, p. 72).

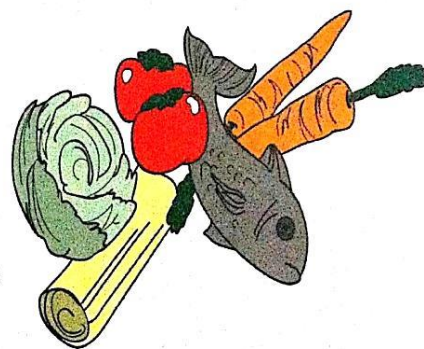
Antes de prosseguir com a atividade, cabe-nos uma ressalva fundamental para este capítulo: uma vez não pretendermos a criação de um livro sistematizado, nossa abordagem é bastante superficial. Na realidade, a despeito de estarmos com vias ao fim do trabalho, esse último momento possibilita o início de um novo estudo, cujo objetivo seria a elaboração de um material mais complexo para o ensino do léxico em PLE.

Dando sequência ao nosso estudo, ou melhor, às sugestões de atividades, focalizaremos na relação indissociável da hiperonímia/hiponímia. A partir do aproveitamento das atividades já analisadas, extrapolamos o encontrado, propondo uma continuidade na reflexão do léxico, ou uma reestruturação da atividade para que o tratamento a essas relações seja mais pertinente.

E1 13 Palavras, palavras, palavras

E2 1. Risque o que é diferente.

- a) pernil, frango, lombo, bife, brócolis
- b) pudim, sorvete, farofa, torta, frutas
- c) caipirinha, guaraná, coca, limonada, laranjada
- d) alface, palmito, tomate, peixe, cenoura
- e) sobremesa, aperitivo, entrada, cafezinho, sanduíche



Uma possibilidade é o estabelecimento de critérios de categorização. Conforme analisamos nessa atividade, a maior problemática está na falta de clareza do componente selecionado para a diferenciação, assim, é possível que se forneçam os critérios desejados para a resolução adequada. Outra possibilidade, até mais pertinente, é a continuação da questão 1 com a seguinte solicitação:

1. Após riscar o que é diferente em cada grupo de palavras listadas nas alternativas acima, apresente sua resposta para a sala, explicando qual o critério de categorização selecionado por você para selecionar dada palavra como diferente do seu grupo.

A ideia aqui é promover a discussão desta questão, extrapolando a própria atividade. Dessa forma, é provável que, a partir da participação conjunta dos aprendizes, haja o entendimento de que as palavras podem fazer parte de campos lexicais diferentes a depender do contexto de uso em que está inserida.

Desta sorte, cremos que, com direcionamentos desse tipo, sugeridos aleatoriamente e despretensiosamente neste capítulo, será colocada em prática a defesa do estudo das relações lexicais, tanto de sinonímia e antonímia, hiperonímia/hiponímia, como de muitas outras que perfazem a especificidade da língua portuguesa em moldes estrangeiros.

O ensino que gere a ampliação vocabular, a percepção de que as palavras são fontes de múltiplos sentidos, os quais se revelam no uso, na comunicação, na interação com os falantes na comunidade de fala em que o estrangeiro está exposto, cuja cultura determina muitas dessas relações, proporciona a efetivação de uma aprendizagem consciente das combinações permitidas pela língua.

Mais ainda, é com esse olhar que se prioriza o aspecto textual que é inerente à linguagem e que preenche as páginas do CELPE-Bras. Não pretendemos dizer que a importância essencial está nesse exame que trabalha com essas questões de gênero, mas ao contrário, é exatamente, pela importância das questões de gênero – imbricadas nos usos – que o CELPE se consolida, sendo esse uma espécie de agente para que de igual modo o ensino se baseie, ganhe novas “rotas”. Assim, de acordo com esta aceção e com a expressividade do defendido até o momento, podemos dizer que, apesar de

o número de professores e produtores de materiais desinformados sobre o papel da competência lexical na competência comunicativa, (...) a única conclusão permitida nesse momento é a de que muitas outras pesquisas ainda se farão necessárias para que esses profissionais revejam suas concepções do que seja ensinar e aprender vocabulário, do que seja competência lexical, definida em termos de um conceito rico, e do que ela representa para o falante de uma língua – seja ela materna ou estrangeira. (GATTOLIN, 2006, p. 154)

E é nesse sentimento que enveredamos para as últimas considerações deste estudo, crendo que a porta está aberta para que os responsáveis pelo ensino de Português como Língua Estrangeira adentrem, conscientizando-se do longo caminho que se tem pela frente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, propomos uma retomada do percurso desta dissertação em favor da defesa do ensino voltado para os aspectos referentes ao léxico e sua relevância enquanto recurso de aquisição da língua, bem como recurso de utilização da língua alvo.

A partir da inquietação a respeito do tratamento dado às relações lexicais de sinonímia e antonímia e de hiperonímia/hiponímia nos Livros Didáticos de PLE, desenvolvemos nossas ponderações. Sendo o PLE o objeto de atenção, foi necessária uma contextualização histórica referente ao ensino de uma língua estrangeira como um todo, destacando a sua emergência.

Dando sequência, apresentamos um panorama ilustrativo do atual status de reconhecimento do ensino de Português como Língua Estrangeira, o qual elevou a língua Portuguesa ao patamar de LE em expansão. A partir dessas observações, e na tentativa de dar força ao ensino de PLE nesse rol de língua estrangeiras, promovemos o tratamento das questões pertinentes às práticas pedagógicas, que sistematizam esse ensino, em que a abordagem comunicativa é destacada enquanto método mais eficiente para a aprendizagem.

Da mesma forma, destacamos a necessidade da capacitação docente, pois “a interferência do professor nesse processo poderá ser, portanto, muito mais adequada e especializada, cumprindo melhor seu papel de facilitador do processo de aprendizagem de LE” (MORITA, 2002, p. 88). Dito de forma mais específica, cabe ressaltar a necessidade de se formarem profissionais cada vez mais especializados nessa vertente de ensino, principalmente porque uma boa parte dos professores em PLE (brasileiros) não faz a devida distinção entre o Português LM e LE e acabam por não ensinar para seus alunos o português brasileiro enquanto língua estrangeira para estrangeiros, considerando relevante a imersão.

A tríade PLE – práticas pedagógicas – capacitação docente deve ser firmada nas bases paramentais lançadas pelo exame CELPE-Bras, o qual se configura como modelo único, servindo de “mapa” para um ensino que promova uma aquisição e uma aprendizagem dinâmica e textual, comprovada, assim, em uma proficiência consciente das particularidades próprias da língua alvo.

É com esse último elemento que preparamos o “terreno” para a nossa investigação do LD. Observando cada elemento desse abordado no trabalho,

podemos afirmar que a aprendizagem pode ser muita mais significativa se atentadas as relações de sentido para o ensino, pois é nessas relações que a linguagem se consolida.

Dito isto, enveredamos para a conceituação teórica, as relações lexicais de sinonímia e antonímia e de hiperonímia/hiponímia, que serviriam de recurso para a análise propriamente das atividades dos Livros Didáticos selecionados. Nessa análise, descrevemos questão por questão, formulamos possíveis respostas para o solicitado e avaliamos o grau de comprometimento destas com o desenvolvimento da competência lexical, item de avaliação do exame CELPE-Bras.

Por fim, atrevemo-nos a dar algumas sugestões e, também, possibilidades de melhoria das atividades explicitadas. Não foi de nosso desejo sistematizar atividades para um futuro material, mas proporcionar uma observação de como poderia ser feito. Assim, este último momento não é conclusivo, não é acabado, devido a sua condição de “semeador” para uma futura investigação.

Apoiados nessa trajetória, acreditamos deixar esclarecido que, realmente, a semântica e a pragmática se fazem eficientes para a abordagem comunicativa, resultando em um conhecimento não só de palavras (o que já é de grande importância para a aquisição), mas de uso mesmo. Assim, o aprendente é direcionado a entender a língua em contexto de comunicação, de forma textual, o que é intrínseco à linguagem.

Por fim, de forma bastante particularizada, é importante mencionar que a escolha por esse caminho, por esse tipo de estudo, deu-se, essencialmente, pela minha prática em sala de aula. Através do ensino de PLE, no PLEI, para os alunos estrangeiros que procuravam o programa, fui ganhando gosto por esse ensino e sentindo, concomitantemente, a necessidade de ter em mãos matérias na área que trabalhassem as particularidades da língua, observadas na interação, no diálogo. Assim, minha pesquisa foi sendo desenvolvida internamente.

Em suma, finalizo minha fala reafirmando a importância dessa pesquisa, não só em termos acadêmicos, mas, especialmente, com relação à minha atuação docente em PLE, uma vez que cria condições de se observar o ensino de modo mais maduro, com vias à efetivação de uma aprendizagem comprovada na devida proficiência promovida no aprendente, o que, de igual modo, espero suscitar nos leitores dessa dissertação.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas** / Maria Jandyra Cavalcanti Cunha e José Carlos Paes de Almeida Filho. – Brasília, DF: Ed. UnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. - Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação** / José Carlos P. de Almeida filho (ORG.) 3ª. Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Apresentação da Revista SIPLE** – Brasília, outubro de 2010. Ano 1. Número 1. *Nasce uma Nova Revista para a área de Ensino e Aquisição de Português Língua Estrangeira e Segunda*.

_____. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Português para Estrangeiros interface com o espanhol**. - Campinas, SO: Pontes. 2ª ed., 2011. ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. – São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ALMEIDA, Adriana. (et all). **Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa**. – Buenos Aires: LibreAr, 2010.

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

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BASILIO, Margarida. **Teoria Lexical**. 7ª ed., São Paulo: Editora Atica, 2005.

BEVILACQUA, C. R. **Lexicografia Bilíngue: aspectos teóricos e reflexivos sobre os dicionários bilíngues Português-Espanhol e Espanhol-Português**. In: ROTTAVA, Lucia. SANTOS, Sulany Silveira dos. **Ensino e Aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., LOMBELLO, L. C. **Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992, p.17-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL (2012). **Manual do Aplicador CELPE-Bras**. Brasília.

BRINK, Antoinet. **Conhecimento prévio e o Léxico: A teia construída no ensino de uma língua estrangeira**, Polifonia, 2001. nº 4: 61- 74.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

Conselho da Europa. 2001. **Quadro Europeu comum de referência para as línguas**. Porto: ASA Editores.

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. SANTOS, Percília. **Tópicos em Português língua estrangeira**. 1ª edição. Editora UnB, 2002.

EVANGELISTA, A. A. M. (et al). **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar**. CADERNOS CEALE. Belo Horizonte: CEALE / Formato, out. 1998. Vol. III. Ano II.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à l'avie**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FERNANDES, Nina João Seabra Amaral Braz. **Relações Semânticas de sinonímia e antonímia: Contributo para o desenvolvimento da competência lexical na aula de Português Língua Estrangeira**. Porto, U.Porto, 2009. 138p. Dissertação (mestrado) - Mestrado em ensino de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de letras da universidade do Porto, 2009.

FREITAS, Maria Adelaide de. **Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino**. In: FILHO, José Carlos P. de Almeida. O professor de língua em formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

GATTOLIN, Sandra Regina Bultros. **O Ensino de Vocabulário no Livro didático e na voz do professor**. In: ROTTAVA, Lucia. SANTOS, Sulany Silveira dos. *Ensino e Aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 4ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo. GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1987.

JÚDICE, Norimar (org.). **Português / língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York, OUP, 1986.

LIMA, Marília dos Santos. **Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e Aprendizagem**. In: ROTTAVA, Lucia. SANTOS, Sulany Silveira dos. *Ensino e Aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIMA, Emma Eberlein O. F. (et al). **Novo Avenida Brasil, 1**: Curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios. – São Paulo: E.P.U., 2008.

LIMA, Emma Eberlein O. F. (et al). **Novo Avenida Brasil, 2**: Curso básico de português para estrangeiros. – São Paulo: E.P.U., 2009.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O léxico**: lista, rede ou cognição social. In: Lígia Negri, Maria José Foltran, Roberta Pires de Oliveira (organizadoras). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. SP: Editora Contexto, 2004.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores**: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise, CASTRO, Maria Lúcia S. (orgs). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SO: Pontes Editores, 2008.

MORITA, Marisa Kimie. **Diários Dialogados e Dialógicos a Distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira**. In: Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos (organizadoras). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

NASCENTE BARBOSA, Cibele. (et al). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. - Buenos Aires: Casa do Brasil, Escola de Línguas, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. LOPES, Ivã Carlos. **Semântica Lexical**. In: FIORIN, José Luiz, (org.). – 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

PONCE, Maria Harumi Otuki de. **Bem-vindo! A língua Portuguesa no mundo da comunicação.** – Edição Digital. – São Paulo: Especial Book Services Livraria. Disponível em: <http://www.bem-vindodigital.com.br/>

PRAXEDES, José Gualberto Targino. **A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida Brasil 1:** Um novo olhar sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira. João Pessoa: UFPB, 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. **O projeto CELPE-Brás no âmbito do MERCOSUL:** contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Português para estrangeiros interface com o espanhol. – Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Matilde V. Ricardi. **O professor avaliador:** Sobre a importância da avaliação na formação do professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia. SANTOS, Sulany Silveira dos. *Ensino e Aprendizagem de línguas: língua estrangeira.* – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

SCHNEIDER, Luizane. 2007. **O Léxico a partir de um olhar sociológico.** *Revista Travessias* nº 1:1-15.

TAMBA-MECZ, Irène. **A semântica.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Sites de Pesquisa:

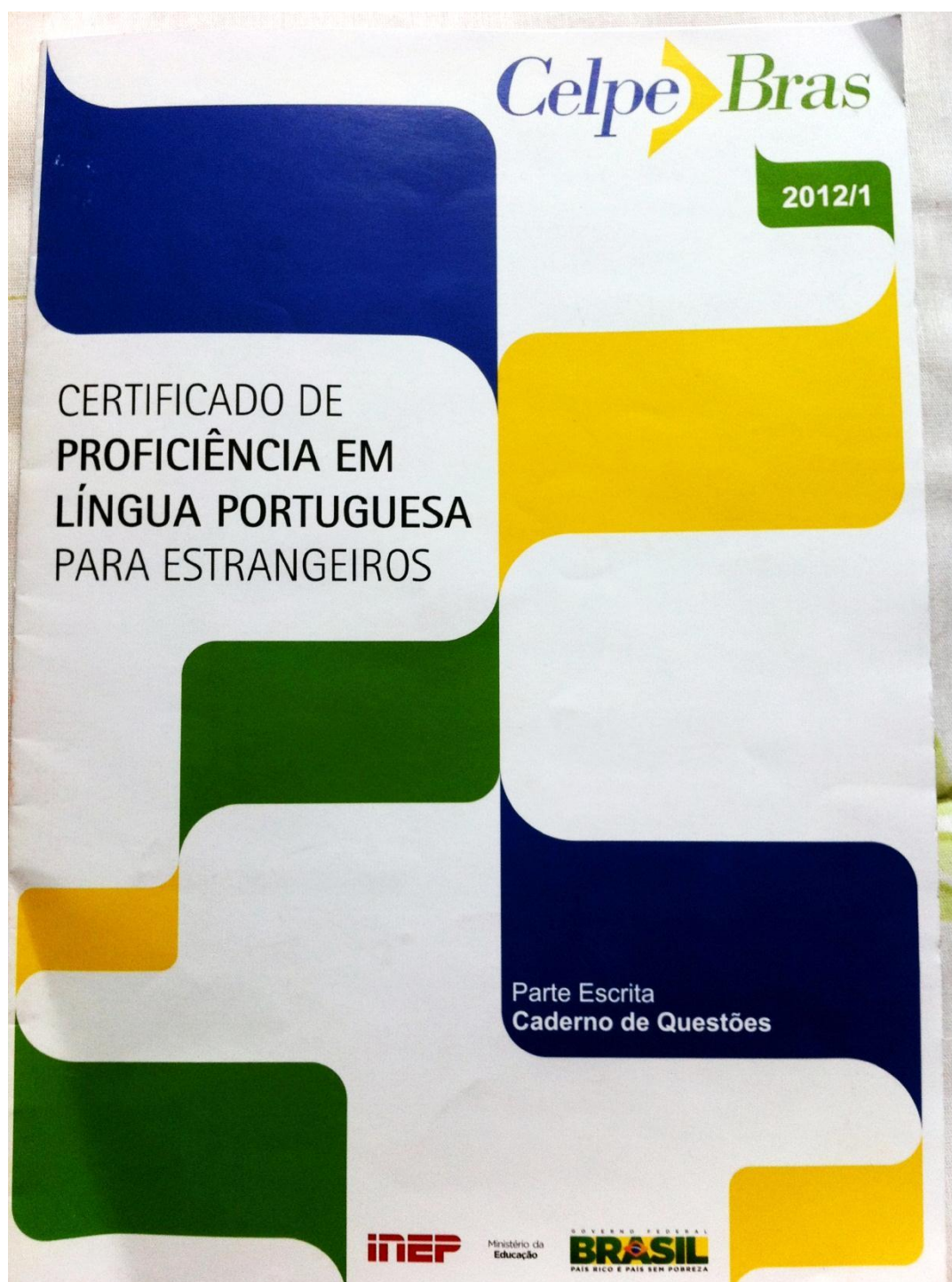
http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf

<http://www.helb.org.br/>).

http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=156:apresentacao-da-revista&catid=53:edicao-1&Itemid=91

ANEXOS

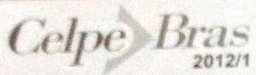
ANEXO 1



ANEXO 2

 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros	
Parte Escrita INSTRUÇÕES	Página 1
1. Tempo	
A Parte Escrita do exame tem a duração de 3 horas , assim distribuídas: Tarefa 1 (vídeo): 30 minutos , incluída a exibição do vídeo; Tarefas 2 (áudio), 3 e 4 (textos escritos): 2 horas e 30 minutos , incluídas a audição do CD e a leitura dos textos. Se o candidato não terminar a Tarefa 1 no tempo indicado, poderá voltar a ela no decorrer da Parte Escrita.	
2. Material	
A Parte Escrita compõe-se de um Caderno de Questões, contendo os enunciados das tarefas e uma folha de rascunho para cada uma, e de um Caderno de Respostas. Verifique se eles estão completos. Ao concluir a Parte Escrita, os dois cadernos devem ser devolvidos aos aplicadores.	
3. Identificação	
Você deverá conferir seus dados e assinar na capa do Caderno de Respostas. As demais páginas NÃO podem conter nome ou assinatura do candidato.	
4. Instrumentos de escrita	
As respostas devem ser escritas à caneta. Rasuras são aceitas, desde que não dificultem a leitura do texto. As respostas que apresentarem uso de corretivo ou que tiverem sido feitas à lápis serão ANULADAS .	
5. Legibilidade das respostas	
As respostas devem ser escritas com letra legível.	
6. Espaço para as respostas	
As respostas deverão limitar-se aos respectivos espaços reservados no Caderno de Respostas. Tarefas respondidas no Caderno de Questões ou em folhas trocadas do Caderno de Respostas NÃO serão corrigidas, resultando na invalidação das respectivas tarefas.	
7. Rascunhos	
O rascunho deverá ser feito nas páginas 3-5-7-9 do Caderno de Questões.	

ANEXO 3



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Pescando Letras

Página 2

Anotações

ANEXO 4

Celpe **Bras**
2012/1

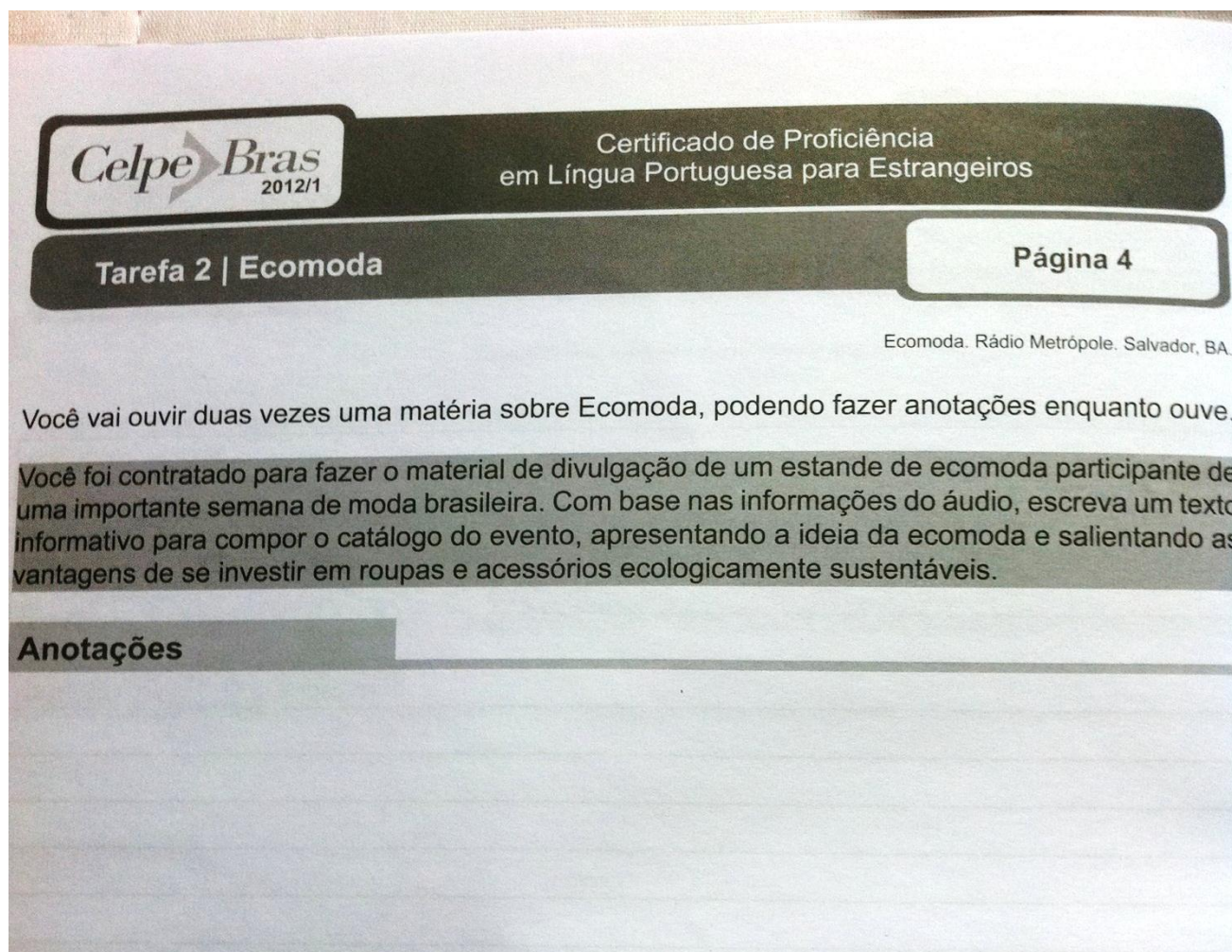
Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 1

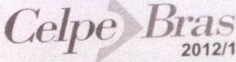
Página 3

RASCUNHO

ANEXO 5



ANEXO 6



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Faxina no Céu

Página 6

Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.

Faxina no céu

O espaço está cheio de veículos descartados e fragmentos metálicos girando em alta velocidade. Como eliminar esses detritos?

OUTROS CIENTISTAS DA NASA estão empenhados em levar astronautas ao espaço ou enviar sondas interplanetárias a Plutão, mas o que preocupa Nicholas Johnson é um cenário de pesadelo chamado "síndrome de Kessler", em homenagem a seu colega Donald Kessler, o cientista que a descreveu pela primeira vez, na década de 1970. O cenário básico é uma órbita atulhada de objetos. Duas peças de equipamentos enormes — como satélites ou foguetes de lançamento — colidem a uma velocidade superior a 32 mil quilômetros por hora, e ambas se transformam em centenas de fragmentos. Um desses fragmentos em seguida

choca-se com outro objeto volumoso, que por sua vez se desfaz em centenas de pedaços — e assim por diante, em uma reação em cadeia que culmina na formação de um anel de detritos espaciais densos demais para ser atravessado em segurança.

Até o ano passado, diz Johnson, o responsável pelo Departamento do Programa de Detritos Orbitais da Nasa, "tal perigo era apenas uma questão acadêmica". Mas, em 10 de fevereiro de 2009, foi registrado o primeiro choque direto entre objetos em hipervelocidade, acima de 10 mil quilômetros por hora. Um satélite da Índia colidiu com um satélite russo obsoleto à altitude de 800 quilômetros sobre a Sibéria. Esse único acidente acrescentou cerca de 2 mil grandes fragmentos à nuvem de detritos que gira em torno da Terra.



GOSNOV ZARYA (RUSSIA)
ARIANE 33 (EUROPA)

Agências espaciais de todo o mundo monitoram os fragmentos maiores, evitando que haja colisões entre eles e os veículos espaciais, sobretudo os tripulados. E, em 2007, a ONU pediu a adoção de medidas preventivas, como o esgotamento do combustível dos foguetes utilizados para que não explodam, e a recomendação de que não se usem satélites desativados como alvos para testes de mísseis — o que a China havia feito no ano anterior.

Tais regras básicas, contudo, não vão impedir colisões acidentais. "Nos próximos 50 anos", diz Johnson, "é razoável que haja uma colisão de dois grandes objetos a cada cinco anos." É provável que isso não seja suficiente para desencadear o pesadelo de Kessler. Por outro lado, tampouco se vê no horizonte algum esquema de faxina viável. Estão sendo discutidas várias maneiras de lidar com o lixo espacial. Um cabo comprido e capaz de conduzir eletricidade poderia ser

fixado aos satélites obsoletos, colocando-os sob a influência do campo magnético do planeta, que acabaria por arrastá-los para a atmosfera, onde seriam consumidos. Outra solução: um satélite coletor, uma espécie de caminhão de lixo espacial, recolheria os detritos para jogá-los fora perto da atmosfera para que se desintegrassem ao cair.

No caso de fragmentos menores, um satélite dotado de um laser poderoso daria conta de destruí-los. Outra abordagem seria menos violenta: uma gigantesca bola de espuma imóvel no espaço. Os detritos não seriam capturados na espuma, que apenas absorveria deles quantidade de energia suficiente para que caíssem na atmosfera. Mas é evidente que, como reconhece Johnson, "talvez seja difícil lançar ao espaço uma bola com 1,6 mil metros de diâmetro". — Por Michael D. Lemonick

Cerca de 11,5 mil objetos maiores que 10 centímetros flutuam em órbitas próximas à Terra. Outros 10 mil estão em órbitas mais distantes.

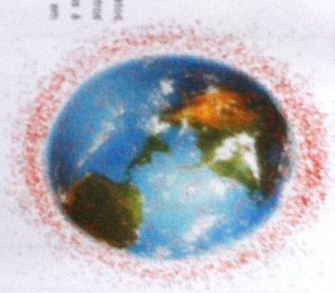


ILUSTRAÇÃO DE SEAN MCCAUGHTON
FONTE: DEPARTAMENTO DO PROGRAMA DE DETRITOS ORBITAIS DA NASA

National Geographic, jul. 2010.

ANEXO 7

Celpe Bras
2012/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval

Página 8

Você é o gerente financeiro de uma escola de samba do Rio de Janeiro. Com base em informações do texto "Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval", redija uma carta a empresas brasileiras ou estrangeiras, solicitando patrocínio para sua escola. Explícite as vantagens que o patrocínio poderá trazer para a empresa, relacionando-as ao valor cultural e social do investimento no Carnaval.

POLÊMICA

Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval

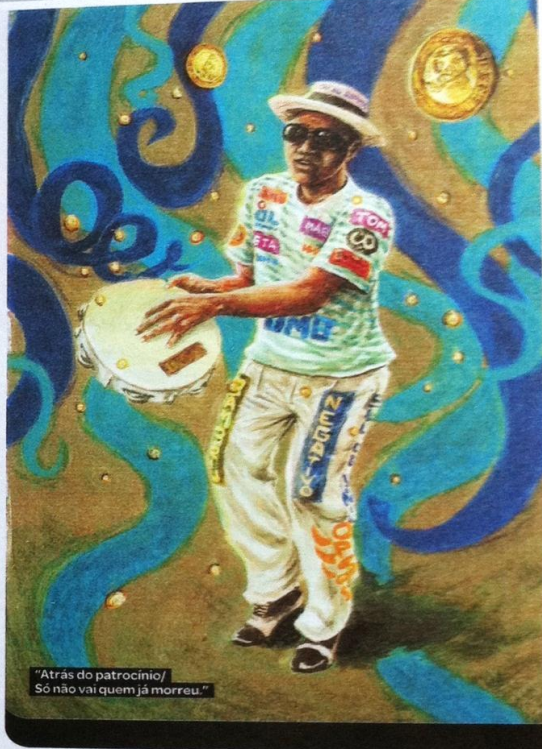
Incluir publicidade no samba é o jeito que as escolas encontraram para fugir do financiamento ilegal. E de manter o espetáculo vivo por muitos Carnavais.

■ TEXTO CARLOS PERRONE*

Disputar o título de Campeã do Carnaval carioca exige um investimento e tanto. Em dinheiro, mais de R\$ 5 milhões. Em pessoas, mais de 3 mil. E, mal acaba um Carnaval, já começa a preparação para outro. Quem banca tudo? Para começar, a Rede Globo, que paga milhões para a liga das escolas de samba pelo direito de transmitir os desfiles ao vivo para mais de 150 países. Há também uma verba repassada às escolas pela prefeitura do Rio, pelo estado do Rio e pelo governo federal, além da bilheteria – nos 3 dias de desfile de 2010, as escolas de samba do Grupo Especial conseguiram arrecadar R\$ 42 milhões com os ingressos. Tudo isso é dividido entre as 12 escolas do grupo.

Mesmo assim falta dinheiro. É aí que entra o marketing. Ou, como chamo, o "Carnaval corporativo". Em 2002, propus à escola de samba Salgueiro o primeiro enredo patrocinado por uma marca privada. A ideia era falar da história da aviação, do sonho de voar, desde Icaro até hoje. Virou o enredo *Asas de um Sonho, Viajando com o Salgueiro, o Orquídeo de Ser Brasileiro...* Não era esse o tema do marketing da TAM? Sim, era. O Carnaval da escola, patrocinado pela companhia aérea, teve um resultado sensacional: o Salgueiro ficou em 3º lugar. Em 2010, a Portela também aceitou a ideia. Levou à passarela um Carnaval que mostrava como a inclusão social passa pela inclusão digital. A Positivo Informática foi a empresa que investiu na escola.

Não se trata de vender o samba, e sim de viabilizá-lo. Comecei a trabalhar com marketing no Carnaval há mais de 20 anos. Naquela época, o espetáculo era quase 100% pago com recursos "não declarados". Digo "quase" 100% porque as escolas de samba recebiam verba da prefeitura do Rio. Mas dependiam principalmente do "patrono", uma espécie de mecenas que investia no Carnaval dinheiro de atividades não oficiais, como o jogo do bicho. De lá para cá, o Carnaval deixou de ser só Cartola, Noel e Candeia. Virou uma indústria, ficou profissional. E



"Atrás do patrocínio/
Só não vai quem já morreu."

precisa dos recursos vindos de patrocínio para que sua cultura não desapareça. Sem isso, corremos o risco de voltar ao financiamento duvidoso.

É um grande negócio para todos os envolvidos. As escolas de samba não precisam mais buscar dinheiro "frio". O patrocinador associa sua marca à mais pura manifestação cultural brasileira, com direito a convidar contatos de empresas parceiras para assistir aos desfiles. Em geral, a expectativa é de que o retorno conseguido pelas companhias seja o dobro do valor investido no Carnaval.

A questão está em como aliar patrocínio e samba. Cantar "Salve o Bombril aí, gente!" seria ridículo. O que vale é bom senso: é preciso trabalhar com um contexto. Lata de leite, sabão em pó, o que não tiver uma história por trás não vira enredo. Com criatividade e pertinência, o Carnaval continuará um espetáculo saudável, sem perder a sua essência. **S**

"Há 20 anos o Carnaval era quase 100% pago com recursos 'não declarados'. De lá para cá, o espetáculo se profissionalizou. Sem patrocínio, corremos o risco de voltar ao dinheiro de fonte duvidosa."

*Carlos Perrone é presidente da agência de publicidade Papper. Os artigos aqui publicados não representam necessariamente a opinião da SUPER. Ilustração Felipe Gonzalez.

ANEXO 8

 Celpe Bras
2012/1**Roteiro de Interação Face a Face****Elemento Provocador 9****Sol sem culpa**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)*

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por *sol sem culpa*?

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador pergunta como:

1. Por que é importante tomar sol?
2. O texto diz que o sol traz vários benefícios, inclusive emagrece. O que você pensa sobre isso?
3. Você gosta de tomar sol? O que você faz para se proteger?
4. No seu país, é comum as pessoas quererem ficar bronzeadas? Fale sobre isso.
5. Quais as maneiras mais saudáveis para se proteger do sol na medida certa?
6. Que malefícios a exposição demasiada ao sol pode acarretar?

ANEXO 9



Interação Face a Face

Elemento Provocador 9



Ministério da Educação

VIVER MELHOR

Sol sem culpa

Do culto ao bronze à era do filtro, o sol passou de mocinho a vilão. "Algumas pessoas têm pânico da luz solar, com medo do envelhecimento precoce e do câncer de pele", observa a dermatologista Ana Cláudia de Brito Soares. A ameaça é real, mas você não precisa fugir do sol. "Na medida certa, ele traz muitos benefícios. Equilíbrio é a palavra-chave", contrapõe a médica. Com a breve chegada do verão, aproveite as vantagens ensolaradas. Confira:



POR FERNANDO TORRES



ANTIDEPRESSÃO

- As radiações solares ajudam na liberação de endorfina e serotonina, neurotransmissores responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar. Além de prevenir a depressão, o bom humor está sempre à tona

AJUDA A EMAGRECER

- Isso mesmo! A dose extra de serotonina inibe a compulsão e aumenta a saciedade. Resultado: você come menos. Só não vale dizer que filtro solar engorda...

VITAMINA D

- Todo mundo já ouviu horrores sobre os raios ultravioleta B (UVB). Tudo verdade. Mas eles também são responsáveis pela sintetização da vitamina D na pele, a vedete da vez.

TOME SOL

- Quanto tempo:** Cerca de 10 a 15 minutos diários para os claros, 20 para os morenos e 30 para os negros
- Quando:** Entre as 10h e 15h, a incidência de UVB é maior. "Se o paciente não tem histórico de câncer de pele ou lúpus, esse horário é mais indicado para a sintetização da vitamina D", orienta Ana Cláudia
- Como:** Sempre com filtro solar no rosto, com proteção mínima de 30 FPS

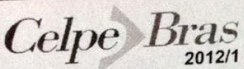


78

Fotos: Shutterstock

VIVER Novembro 4 - 2011

ANEXO 10

**Roteiro de Interação Face a Face**

Elemento Provocador 18

Cena Tech

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1
O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)*

Etapa 2
Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a história contada no texto.

Etapa 3
Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta “E o do café, chefia?!”
2. Na sua opinião, como seria o final da história?
3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?
4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.
5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?
6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

ANEXO 11

Celpe Bras
2012/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

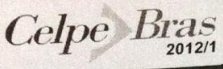
INEP

Ministério da
Educação



Info, 20 set. 2010.

ANEXO 12

**Roteiro de Interação Face a Face**

Elemento Provocador 20
Turismo étnico-afro

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1
O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)*

Etapa 2
Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por turismo étnico-afro?

Etapa 3
Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Segundo o texto, que ensinamentos os roteiros étnico-afros de Salvador podem oferecer aos turistas?
2. O que os organizadores desses roteiros pretendem destacar?
3. De modo geral, que vantagens você vê na combinação de turismo, cultura e história?
4. Você já fez alguma viagem para local de grande valor histórico e cultural? Como foi a experiência?
5. No seu país, existem roteiros de viagem com o objetivo de divulgar sua história e cultura? Quais?
6. Que lugares você gostaria de conhecer? Por quê?

ANEXO 13

Celpe Bras
2012/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 20

INEP

Ministério da
Educação

Turismo Étnico-Afro

Roteiros destacam história e cultura

Elementos da cultura e da ancestralidade africana compõem o eixo central dos roteiros étnico-afros de Salvador. Através deles, o visitante pode conhecer o palco onde se deram as principais lutas pela liberdade, a cultura de resistência cultural e a religiosidade.

Foto: Iza Reis



No palco das lutas pela liberdade

Os locais onde aconteceram as principais rebeliões de escravos em Salvador são os principais atrativos desse roteiro. A história das duas revoltas mais significativas, a dos Búzios e a dos Malês, pode ser contada a partir dos locais onde elas foram iniciadas e sufocadas, incluindo os monumentos nos quais seus líderes foram castigados, enforcados e expostos em praça pública. Além do aspecto histórico, esse roteiro abrange também visita às irmandades, como a Sociedade Protetora dos Desvalidos e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Foto: Rita Sampaio



Revista Viver Bahia, ano 3, nº 11, mar./abr. 2010.

ANEXO 14

Anexo I – Grade de correção						
GRADE DE AVALIAÇÃO	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Aparenta muita desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.	Aparenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LÉXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequente de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.