



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO



TATIANA RAMALHO BARBOSA

**A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELAÇÕES
SEMÂNTICO-LEXICAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS**

JOAO PESSOA/ PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238a Barbosa, Tatiana Ramalho.

A abordagem do léxico no ensino de língua inglesa :
relações semântico-lexicais em materiais didáticos /
Tatiana Ramalho Barbosa. - João Pessoa, 2023.
152 f. : il.

Orientação: Mônica Mano Trindade Ferraz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Material didático. 3.
Semântica. 4. Léxico. I. Ferraz, Mônica Mano Trindade.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 811.111(043)

TATIANA RAMALHO BARBOSA

**A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELAÇÕES
SEMÂNTICO-LEXICAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa 1: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

JOAO PESSOA/ PB

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
TATIANA RAMALHO BARBOSA

Aos vinte e seis dias do mês de julho de dois mil e vinte e três (26/07/2023), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda TATIANA RAMALHO BARBOSA do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS EM ATIVIDADES DIDÁTICAS”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (PGLE/UFPB) – orientadora/Presidente; pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB); e pelo Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva (DLPL/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

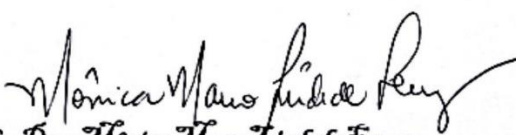
Reprovado ()

Observações sobre o exame:

Necessário reorganizar capítulo de metodologia,
reescrever alguns pontos do capítulo de análise
e ampliar considerações finais.

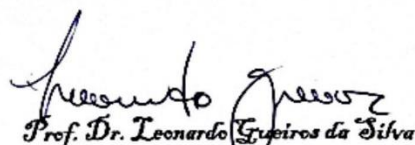
A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 26 de julho de 2023.


Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

(Presidente da Banca Examinadora)


Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Examinadora)


Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva
(Examinador)

TATIANA RAMALHO BARBOSA

**A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELAÇÕES
SEMÂNTICO-LEXICAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

APROVADA EM: 26/07/2023

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz
DLPL/MPLE/UFPB
Presidente

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
DLPL/MPLE/UFPB
Examinadora Interna

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva
DLPL/UFPB
Examinador Externo

JOAO PESSOA/ PB

2023

MISTERIOSA

*acredita-se
tudo é a palavra
que o efeito está nela*

não é...

*o efeito está na relação misteriosa
imprevisível
gerada na combustão
com outra palavra
que se presume aleatória*

não só...

*o efeito está na reação
ambígua
que provoca no outro
fora da palavra
e na não palavra*

também...

*o efeito está na percepção
do que não é dito
mas inferido
vivenciado
ressignificado*

*Regina Celi, in VERSOS NO CAMARIM
Editora Penalux, 2018.*

AGRADECIMENTOS

Esse Mestrado não teria sido concluído sem a ajuda de muita gente. Agradeço, primeiramente, à minha mãe, que nos deu um exemplo de força e resiliência, vencendo a luta contra o câncer durante o período meu curso no MPLE, e ao meu pai, que sempre me ensinou que tudo que se começa precisa ser terminado.

Aos meus colegas de sala, que mesmo passando por um mestrado remoto e morando a milhares de quilômetros, conseguimos construir amizades. Teria sido mais difícil sem Solange, Marleide, Taiane, Jane, Edinaldo, Inayara, Maxuel, Nathália, André, Maurílio... Eu poderia citar todos, pois cada um contribuiu, de uma forma ou de outra para que conseguisse chegar até aqui.

Aos amigos pessoais, que torceram por mim e sofreram com minhas ausências: Sílvia, Adriana, Arthur, Katarina, Renata, Carina, Laís, Robert, Ana Roberta, Thaty, Thiago...

Aos profissionais que cuidaram da minha (in)sanidade e que, sem eles, também não teria conseguido terminar esse Mestrado: Bruno Guimarães (psicólogo) e Diana Rocha (psiquiatra).

Aos professores do MPLE, com quem tive aula e com quem aprendi abundantemente. Agradeço, em especial, aos professores Regina Celi e Eduardo Vieira, pois além das teorias, deram exemplo de profissionalismo e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Meus sinceros agradecimentos também ao Professor Ribamar de Castro que injetou mais ânimo em mim no fim da minha pesquisa e me deu valorosas dicas.

À banca examinadora do meu trabalho, Prof^a Juliene Pedrosa e Prof^o. Leonardo Gueiros, pela atenção dedicada ao meu trabalho e contribuições dadas durante a qualificação. A melhor banca possível!

Especialmente, expresso minha mais sincera gratidão à professora **Mônica Ferraz**, orientadora deste trabalho, e que me acolheu com celeridade, competência e, acima de tudo, com afeto. Com ela fui capaz de construir esta dissertação em tempo recorde. E, o mais importante: com a profa. Mônica conheci e me apaixonei pela semântica lexical. E desde então minha vida profissional tem mudado, pois pude descobrir um caminho novo para levar meus alunos a aprenderem inglês.

Ao meu filho, Lucas, e todos aos meus alunos: sempre foi e sempre será *por eles!*

RESUMO

Os estudos relacionados ao léxico têm desempenhado um papel significativo na compreensão de fenômenos linguísticos que auxiliam no ensino de línguas. Por meio da investigação do vocabulário, tem sido possível avançar na elaboração de materiais que introduzem o aluno à compreensão de que o estudo das relações semântico-lexicais é de grande utilidade no aprendizado de línguas. Ademais, a obtenção de proficiência, especialmente no inglês, também requer a consideração dos *chunks*, *phrasal verbs* e *collocations*, uma vez que é por meio desses itens lexicais que acontece a criação de novos significados e o estabelecimento de sentidos. Sabe-se também que, apesar de a língua inglesa ser comumente oferecida nas escolas brasileiras, o ensino muitas vezes se concentra apenas na leitura, negligenciando a escrita e a oralidade. Além disso, ao tratar os aspectos da língua, geralmente foca em questões gramaticais, negligenciando o estudo do léxico. Como resultado, muitos alunos terminam o ensino médio sem conhecimentos básicos da língua inglesa. Nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo investigar o lugar do ensino do léxico nos materiais didáticos em Língua Inglesa (LI). Baseado nos princípios da Abordagem Lexical (LEWIS, 1993) e com o suporte da Semântica Lexical (Ferraz, 2013; Ferraz; Nascimento, 2015; Antunes, 2012). Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, qualitativa e interpretativista. Após uma primeira etapa de construção do referencial teórico e discussão dos documentos oficiais, realiza-se uma análise de um livro didático da 3ª Série do Ensino Médio, produzido pela Editora Somos. São analisadas as abordagens relacionadas ao ensino do léxico, de forma a verificar como o vocabulário novo é apresentado e explorado neste material. Observa-se que há uma preocupação em apresentar uma grande quantidade de textos, no entanto, de forma isolada, incluindo, majoritariamente, listas de palavras com definições e questões gerais de interpretação textual. Considerando que essa não é a estratégia mais adequada, especialmente para o segmento de ensino em que o material é usado. Por fim, apresenta-se, ao concluir esta pesquisa, um caderno pedagógico contendo atividades complementares, à luz da semântica lexical, a fim de que o léxico seja ensinado de forma mais efetiva e contextualizada, promovendo maior proficiência dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa, material didático, semântica, léxico.

ABSTRACT

Studies related to the lexicon have played a significant role in understanding linguistic phenomena that help in language teaching. Through the investigation of vocabulary, it has been possible to advance in the elaboration of materials that introduce the student to the understanding that the study of semantic-lexical relations is of great use in language learning. Furthermore, obtaining proficiency, especially in English, also requires taking into consideration: chunks, phrasal verbs and collocations, since it is through these lexical items that new meanings and senses are created. It is also known that, although the English language is commonly offered in Brazilian schools, teaching often focuses only on reading, neglecting writing and speaking. Furthermore, when dealing with language aspects, it usually focuses on grammatical issues, neglecting the study of the lexicon. As a result, many students finish high school without basic knowledge of the English language. In this context, this research aims to investigate the place of lexicon in materials in English Language Teaching (ELT). Based on the principles of the Lexical Approach (Lewis, 1993) and with the support of Lexical Semantics (Ferraz, 2013; Ferraz; Nascimento, 2015; Antunes, 2012). It is, therefore, a documental, qualitative and interpretive research. After a first stage of construction of the theoretical framework and discussion of the official documents, an analysis of a textbook for the 3rd Grade of high school education, produced by Editora Somos, is carried out. Approaches related to lexicon teaching are analyzed in order to verify how new vocabulary is presented and explored in this material. It is observed that there is a concern to present a large number of texts, however, in an isolated way, including, mostly, lists of words with definitions and general questions of textual interpretation, which is not considered the most suitable strategy, especially for the teaching segment in which the material is used. Finally, at the conclusion of this research, a pedagogical notebook containing complementary activities is presented, in the light of lexical semantics, so that the lexicon is taught in a more effective and contextualized way, promoting greater proficiency of the students.

Keywords: English language teaching, didactic material, semantics, lexicon.

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	17
2.1 PERÍODO PRÉ-MÉTODO	17
2.2 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	18
2.3 MÉTODO DIRETO.....	20
2.4 MÉTODO AUDIOLINGUAL	22
2.5 OS MÉTODOS ALTERNATIVOS	23
2.6 AS ABORDAGENS CENTRADAS NA COMUNICAÇÃO.....	25
2.6.1 Abordagem Natural	26
2.6.2 Abordagem Comunicativa	28
2.6.3 Abordagem Lexical	29
2.7 A ERA PÓS-MÉTODO.....	33
3. OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	35
3.1 HISTÓRICO DA PRESENÇA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	35
4 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA SIGNIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	40
4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA	40
4.2 A SEMÂNTICA LEXICAL.....	42
4.2.1 Sinonímia	44
4.2.2 Antonímia.....	47
4.2.3 Hiperonímia e hponímia.....	50
4.2.4 Ambiguidade lexical.....	51
4.2.5 Pressuposição.....	54
4.3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO LÉXICO CONTEXTUALIZADO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	57
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO	62
6.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E O CORPUS DE ANÁLISE.....	62
6 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Inglesa, doravante LI, tem exercido um papel dominante na esfera global, especialmente no ocidente, desde a ascensão dos Estados Unidos após a segunda guerra mundial. Hoje, diversos autores (Lewis, 1993; Canagarajah, 2006; 2007) acreditam que o inglês é o principal idioma nas relações comerciais, diplomáticas e interpessoais, tornando-se uma *lingua franca*, usada frequentemente como língua de contato entre falantes de diversos idiomas.

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil vem sendo incentivado há bastante tempo através dos documentos normativos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é obrigatória a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como reflexo da LDB e em vigor a partir de 1998, também preveem a inserção de uma LE como obrigatória. No entanto, deixam clara a possibilidade de outra língua ser adotada pelas escolas, não necessariamente a LI.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que dentro das possibilidades da instituição se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar (Brasil, 1998, p. 37).

Assim, os PCN orientam que a escolha da língua estrangeira a ser ensinada deveria levar em consideração as necessidades e interesses dos alunos, bem como as demandas do mundo contemporâneo e as oportunidades de intercâmbio e cooperação internacional. Além disso, os PCN destacam a importância do ensino de línguas estrangeiras como meio de desenvolver a capacidade de comunicação e de compreensão de outras culturas, ampliando a formação dos alunos.

Embora não haja uma língua estrangeira específica definida pelos PCN, o inglês é a língua mais comumente ensinada nas escolas brasileiras, dada a sua importância como língua franca global e a demanda do mercado de trabalho. No entanto, é possível encontrar escolas que oferecem outras línguas estrangeiras, como espanhol, francês, alemão, italiano, entre outras.

Desde 2018, entretanto, a educação brasileira passa a ser regida de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento mantém a obrigatoriedade do ensino de LE durante as quatro séries dos anos finais do ensino fundamental, mais os três anos do ensino médio. No entanto, a BNCC dá ainda mais relevância à LI, pois ela se torna obrigatória durante estes sete anos, podendo outros idiomas serem ofertados de forma opcional.

Há que se ressaltar, ainda, que, apesar de não haver previsibilidade na lei, há escolas que oferecem a LI desde os primeiros anos do Ensino Fundamental ou até a partir da Educação Infantil. Contudo, a elevada quantidade de anos dedicados ao estudo desse idioma não reflete na proficiência do aluno¹. Parte-se, portanto, do seguinte questionamento: Quais as razões que levam a um desempenho insatisfatório do estudante de escola básica ao utilizar a língua inglesa?

Esse contraste entre tempo de ensino e proficiência pode ser explicado pela negligência às habilidades orais, com privilégio apenas à leitura, conforme previa os PCN; e, sobretudo, pela opção metodológica dos professores que, talvez por influência da tradição gramatical de ensino de línguas, sobejamente explorem apenas uma abordagem prescritiva da gramática e de forma descontextualizada. Assim, conforme já relatado, na maioria das vezes, não há sucesso nem com o ensino apenas da leitura, nem com o enfoque gramatical, visto que após, no mínimo, sete anos de estudo, a grande maioria dos alunos termina o ensino médio sem conhecimentos básicos da língua inglesa.

Nessa seara, considera-se relevante refletir sobre a inclusão de práticas que favoreçam a competência lexical e que podem dar início a uma inversão de resultados, uma vez que a compreensão e produção das quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever) estão condicionadas ao conhecimento do léxico da língua que se estuda. A hipótese aqui apresentada é que, dadas as características da LI, conforme será mostrado no decorrer deste trabalho, ao propor atividades focadas no aprendizado do léxico, haja uma melhor compreensão e retenção desse idioma pelos alunos, de forma que eles possam se sentir mais confiantes para o utilizarem em situações cotidianas.

¹ De acordo com a pesquisa EF English Proficiency Index, que avalia o nível de proficiência de língua inglesa em 111 países em que o inglês não é idioma oficial, o Brasil figurou, no ano de 2022, em 58º lugar, atrás de países sul-americanos como: Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Peru. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi> Acesso em 05 fev. 2023.

Esta visão encontra respaldo na BNCC, que propõe que a LI seja ensinada com ênfase nas “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2018, p. 245). Dessa forma, depreende-se que os materiais didáticos produzidos orientem professores para o ensino contextualizado do léxico, “atenuando a atual ênfase na estrutura gramatical das palavras” (Castilho, 2012, p.11). No entanto, conforme será exposto mais adiante, sabe-se que o Método Gramática e Tradução se constitui como o mais antigo método de ensino de Língua Estrangeira (LE), persistindo até a atualidade (Richards; Rodgers, 1994; Brown, 2001). Nesse sentido, Vieira (2020) acrescenta, inclusive, que o paradigma tradicional de gramaticalização representa uma teoria linguística, excluindo ideias pré-concebidas de que há uma dicotomia (ou até hierarquia) entre gramática e linguística. Dicotomia esta que também é rechaçada por Lewis (1993), idealizador da Abordagem Lexical.

Apesar da hegemonia da gramática tradicional perdurar, abordagens recentes defendem que o ensino de LI não deve ser abordado nas atividades propostas dos materiais didáticos como mera tarefa de apropriação dos códigos linguísticos e das regras gramaticais existentes. Ao contrário, essas atividades devem servir para que o aluno assuma seu papel de agente de uma ação languageira contextualizada buscando “usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem” (Brasil, 2018, p. 485).

Referindo-se ao ensino de língua materna, Castilho (2012) afirma que, a partir da década de 1980, a linguística passou a mudar o foco da gramática tradicional e passou a discutir a renovação das práticas das aulas de línguas através da ênfase no ensino do léxico e do vocabulário. O autor acredita que, hodiernamente, há uma percepção do papel da palavra na organização do texto e, por isso, ela deve ser ensinada “não como um elemento solto, mas como parte solidária na organização do texto” (Castilho, 2012, p. 12). O caso das LE não é diferente. Após séculos de hegemonia de ensino pautado na gramática e tradução, começa-se a vislumbrar novos horizontes, que visem a aumentar a eficácia do aprendizado de LE.

Percebe-se que o tema das relações semântico-lexicais no ensino básico é pouco explorado na academia. Há alguns trabalhos publicados sobre língua materna (LM), tais como Souza (2020), Santos e Ferraz (2009), Ferraz e Escarpinete (2015), além de alguns sobre Português como Língua Estrangeira (PLE), como Baião (2018).

No entanto, não foi encontrada nenhuma publicação que trate da utilização dos fenômenos lexicais em atividades de Língua Inglesa.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é discutir o lugar do ensino do léxico e suas implicações no processo de aprendizagem da língua inglesa, partindo da análise de um material didático, para, em seguida propor atividades, à luz da semântica lexical, que busquem aprimorar os níveis de proficiência dos alunos. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos são:

1. Reconhecer as relações lexicais propostas pela semântica e relacioná-las ao contexto de ensino de LI;
2. Identificar a visão da BNCC acerca das metodologias de ensino de LE no contexto da educação básica, com ênfase nos aspectos semânticos/lexicais presentes;
3. Identificar e analisar as evidências de ensino das unidades do léxico no(s) livro(s) didático (s) de língua inglesa avaliando a perspectiva com que ele é explorado do ponto de vista da semântica lexical;
4. Produzir um caderno pedagógico com uma proposta didática de atividades para o ensino contextualizado, levando em consideração as relações semântico-lexicais.

Para atingir tais objetivos, este estudo se propõe a analisar as atividades de língua inglesa presentes nos livros de *Linguagens e suas tecnologias*, referentes ao 3º ano do Ensino médio e publicados em 2020, sob a responsabilidade de João Carlos Puglisi (módulo 9) e Renato Tresolavy (módulos 10, 11 e 12). A coleção completa de livros, utilizada nas três séries do Novo Ensino Médio (NEM), é composta por 12 módulos, sendo do 9º ao 12º apenas para a terceira série. Estes 4 módulos escolhidos contemplam as diversas disciplinas da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa. Não há uma separação entre os componentes e os assuntos podem ou não estarem relacionados. A coleção foi elaborada pela Editora Somos – Sistema de Ensino e é adotada pela rede de Escolas Sesi, presente em todo o país.

O corpus selecionado se limita aos livros da terceira série, pois é identificado que os módulos 1 a 8, da primeira e segunda séries, concentram-se em abarcar os assuntos gramaticais, que geralmente são cobrados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já os módulos da 3ª série são voltados para interpretação de

texto e questões de vocabulário, por isso entende-se que há mais atividades de cunho lexical a serem avaliadas e, caso necessário, sugeridas novas propostas.

A escolha por trabalhar com o Novo Ensino Médio se dá pela escassez de pesquisas sobre este segmento, visto que suas diretrizes foram homologadas, sobre protestos, apenas em 2018, e, ainda assim, dada a confusão instaurada pelas diretrizes que não foram suficientemente explanadas, foi dado um prazo de cinco anos para a adesão total pelas escolas.

A proposta do NEM tem sido criticada por toda a comunidade escolar desde sua homologação. Apesar disso, a escola que adota o material escolhido para esta análise, decidiu por aderir ao NEM o quanto antes, por isso, agilizou com a editora a elaboração do material específico e implantou o novo modelo a partir de 2020. No entanto, durante a escrita dessa dissertação, em abril de 2023, o NEM foi suspenso pelo Governo Federal a fim de melhor discuti-lo com a comunidade escolar. Ainda não é possível definir o que vai acontecer com essa proposta, mas até lá, o MD vai continuar circulando e, por isso, continua com o seu propósito de pesquisa justificado.

Este é um estudo de cunho intervencionista, alinhado aos pressupostos de um mestrado profissional, pois busca soluções para problemas em um contexto específico, neste caso, a sala de aula de língua inglesa, apresentando propostas e sugestões para minimizá-los ou eliminá-los. Trata-se, portanto, de um estudo sob o paradigma qualitativo, “que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10). De acordo com a autora “as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). A autora ainda acrescenta que, ao pesquisar as próprias práticas de ensino, o professor estará caminhando para o aperfeiçoamento profissional.

A proposta surge de uma inquietação da pesquisadora era sobre a forma como os livros didáticos abordavam o estudo do vocabulário em LI, majoritariamente descontextualizado e, por isso, sem trazer resultados efetivos para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a semântica lexical, bem como a abordagem lexical para o ensino de Línguas Estrangeiras, portanto, foram as teorias que nortearam o embasamento, tanto para as análises do corpus escolhido, quanto para as propostas de atividades pedagógicas desenvolvidas.

Por fim, detalha-se que a presente dissertação está dividida em sete capítulos, incluindo estas considerações iniciais, que introduz o tema abordado e contém os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O segundo capítulo traz um panorama histórico dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira propostos e descritos na literatura da área. O terceiro capítulo faz uma reflexão acerca das orientações normativas para o ensino de Língua Inglesa, enquanto o quarto discute a importância do ensino contextualizado do léxico na construção da competência comunicativa linguística. O quinto capítulo contém a análise das atividades presentes no livro didático escolhido. Em seguida, no sétimo capítulo, apresenta-se a proposta didática que será elaborada também em formato de caderno pedagógico, para auxiliar o professor no ensino do léxico. Por fim, há um último capítulo onde são apontadas as considerações finais.

2 MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, são apresentados os fundamentos teóricos acerca dos métodos e abordagens do ensino de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2²) desde os primeiros momentos da História em que se tem relato sobre a necessidade de se aprender um outro idioma, tal como quando os arcadianos aprenderam a língua dos sumérios há aproximadamente três mil anos, até os dias atuais.

Hoje no Brasil, aulas de inglês são ministradas em todas as etapas da educação básica. Conduzindo a aula, está um professor, que traz em sua bagagem profissional todos as teorias, métodos e abordagens de ensino de língua inglesa com os quais teve contato, tanto de forma teórica, quanto prática. Nos próximos tópicos, passa-se a descrever os principais métodos criados.

2.1 PERÍODO PRÉ-MÉTODO

Apesar de a proliferação de abordagens e metodologias ser uma característica da contemporaneidade, não é recente (Richards; Rodgers, 1986). No entanto, na visão de Leffa (2012), durante os primeiros séculos de aprendizagem de idiomas, não havia, ainda, um método sistematizado especialmente para o ensino de L2 ou LE. Para o autor, tratou-se de um período pré-método onde havia apenas *aprendizagem* (e não efetivamente *ensino*) de línguas.

Para Germain (1993), o ensino de línguas já existe há pelo menos cinco mil anos quando os povos arcadianos aprenderam, por volta do ano 3000 a.C., a língua dos sumérios. Por sua vez, Kelly (1969) argumenta que há evidências de estudo de línguas há mais de dois mil e quinhentos anos e que métodos indutivos e dedutivos têm sido utilizados durante este período com maior destaque para um ou outro em épocas variadas.

Nesse sentido, Oliveira (2014) vincula a história do ensino de LE à expansão imperialista e colonialista e, por isso, o latim passa a ter relevada importância com a expansão do Império Romano. Para Richards e Rodgers (1986), o latim já era

² Há controvérsias quanto à utilização dos termos LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua). Para esta pesquisa, levou-se em consideração as concepções de LE como língua não-materna aprendida apenas em um contexto escolar e L2 como sendo a língua não materna adquirida em um contexto de imersão, conforme Ellis (1997; 1999) e Saville-Troike (2012).

ensinado há mais de quinhentos anos por ser a língua dominante no ocidente tanto na área de educação, quanto no comércio, no governo e na religião. Ademais, devido à influência de grandes escritores da antiguidade grega, tais como Aristóteles, Platão, Sócrates e Homero, houve também nesse período grande interesse pelo aprendizado do grego clássico (Oliveira, 2014).

Kelly (1969) alerta que outras línguas diferentes do latim e do grego já eram aprendidas antes do século XIII, mas, por não serem formalmente ensinadas em instituições (como escolas ou universidades) acabaram negligenciadas nos estudos sobre o aprendizado de línguas estrangeiras.

É fato que, no ocidente, ensino de LE significou, por muitos séculos, ensino de Latim e Grego, que eram ministradas pelo método clássico, com ênfase em regras gramaticais, memorização e tradução (Brown, 2001). Com o declínio do uso do Latim, este passa a ser uma disciplina ocasional no currículo escolar e seu ensino assume o modelo de análise gramatical e retórica, que se torna base para ensino de línguas estrangeiras dos séculos XVII ao XIX (Richards; Rodgers, 1986).

Dessa forma, quando as línguas tidas como “modernas”, tais como inglês, francês ou italiano ganharam importância na Europa, entrando no currículo das escolas, a partir do século XVIII, eram ensinadas usando os mesmos procedimentos que eram empregados para o Latim: “livros-textos contendo declarações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução” (Richards; Rodgers, 1986, p. 2, tradução nossa³).

Este primeiro modelo de metodologia de ensino ficou conhecido como Método Gramática e Tradução, o qual veremos com mais detalhes a seguir.

2.2 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

O Método da Gramática e Tradução, doravante MGT, que se popularizou em meados do século XIX, repetia as práticas de aprendizagem da Idade Média para ensinar o grego e o latim. A ênfase, nesse método, era no ensino de regras gramaticais, memorização de palavras, tradução de frases soltas e exercícios sem contextualização. O objetivo principal de aprendizagem era aumentar o vocabulário e

³ No Original: “Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation.”

desenvolver a leitura. Assim, “o dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho” (Martins, 2017, p. 77).

Para Richards e Rodgers (1986), durante esse período, estudava-se uma LE para ter acesso à literatura e conseguir o desenvolvimento intelectual e a disciplina mental que se acreditava que o estudo de outros idiomas proporcionava. Ou seja, não havia, ainda, atenção às habilidades orais de fala e escuta.

Kelly (1969) descreve que a preocupação principal do MGT era a escrita correta e não a fluência, por isso as aulas eram preenchidas com memorização de regras, morfologia e sintaxe das palavras. Nessa mesma vertente, Richards e Rodgers (1986) acrescentam que o padrão para ensino de LE era baseado no estudo do latim e consistia em lições organizadas em torno de pontos gramaticais que eram listados, seguidos por regras para explicá-los e por frases para ilustrá-los (Richards; Rodgers, 1986).

A língua materna era o sistema de referência na aquisição de L2 e, por isso, os alunos deveriam ter a mesma nacionalidade. As aulas eram realizadas a partir de uma breve apresentação de pontos gramaticais e excessivos exercícios de tradução (Stern, 1983). Ademais, o vocabulário era ensinado a partir de listas bilíngues de palavras isoladas e da utilização de dicionários durante a leitura de textos (Brown, 2001; Richards; Rodgers, 1986).

O MGT focava apenas na aprendizagem de leitura e escrita, com pouca ou quase nenhuma preocupação com a fala ou pronúncia das palavras (Brown, 2001; Richards; Rodgers, 1986), o que provocava frustração nos estudantes, que se sentiam desmotivados a “irem além das analogias gramaticais, traduções e exercícios mecânicos” (Brown, 2001, p. 19, tradução nossa⁴)

A partir da metade do século XIX, a Europa passou a vivenciar um crescimento das oportunidades de comunicação e interrelação entre os países, o que passou a exigir mais fluência em LE (Richards; Rodgers, 1986), algo que não era possível com o MGT. Assim, no final daquele século, o método passou a ser visto como algo frio e sem vida (Stern, 1983), resultando numa experiência entediante de memorização de regras gramaticais inúteis em grande parte (Richards; Rodgers, 1986).

Por fim, o MGT foi considerado um fracasso no ensino de LE (Stern, 1983). Diante disso, nesse período, começou a surgir em diversos países europeus, um

⁴ No Original: “Students have little motivation to go beyond grammar analogy, translations and rote exercises”

movimento de reforma em busca de um novo método que, sendo oposto ao que o MGT propusera, pudesse ser considerado eficaz.

Brown acrescenta que, da metade dos anos 1880 até a década de 1980, acreditava-se que existiria um único método capaz de ensinar línguas estrangeiras a qualquer pessoa, em qualquer lugar, o que levou estudiosos a criarem uma sucessão de métodos (Brown, 2001) que viravam mania e desapareciam regularmente (Nunan, 1995). Além disso, Richards e Rodgers (1986) defendem que as mudanças propostas a cada novo método criado buscavam a melhoria da proficiência oral, exatamente em oposição ao MGT, que se fundamentava na escrita, gramática e tradução de sentenças.

O MGT é, hoje em dia, muito criticado entre os estudiosos. Richards e Rodgers (1986) advogam, inclusive, que não há nenhuma teoria, linguística ou psicológica, que fundamente o ensino de LE a partir desse método. Contraditoriamente, ainda é possível encontrar características do MGT até hoje em livros didáticos e metodologias de escolas de idiomas. De acordo com Brown (2001) e Richards e Rodgers (1986), essa persistência do uso da gramática e da tradução se dá pela praticidade do método, que acaba exigindo poucas habilidades do professor.

2.3 MÉTODO DIRETO

Na virada para o século XX, o insucesso do MGT, aliado à crescente necessidade por aprender LE, acabou provocando a realização de diversos estudos linguísticos, inclusive fazendo surgir a Linguística Aplicada⁵, que nesse primeiro momento se preocupou em encontrar estratégias para o ensino e aprendizagem de L2 e LE. Para isso, buscou “subsídios de teorias referentes à linguagem, sejam elas provenientes da linguística, da filosofia da linguagem ou de qualquer outra área afim” (Martelotta, 2008, p. 27). Foi um período de união de esforços entre linguistas e professores em busca do “método ideal”. Nesse contexto, surgem princípios linguísticos naturalistas que defendiam a aquisição de L2 tal como acontecia com a

⁵ Sabe-se que, em pouco tempo, a Linguística Aplicada ampliou seu escopo e passou a tratar da “resolução de problemas da vida cotidiana que envolvem o uso da linguagem”, sendo hoje, portanto, “uma abordagem multidisciplinar para a solução de problemas associados à linguagem” (Martelotta, 2008, p. 27). Com isso, progressivamente a área adquire independência e passa a ser considerada “indisciplinar” e “transdisciplinar” (Moita Lopes, 2006).

língua materna, que veio a se tornar, em seguida, o que ficou conhecido como Método Direto (MD) ou Método Natural (Richards; Rodgers, 1986).

Brown (2001, p.21, tradução nossa⁶) ressalta que as premissas básicas do método pressupunham: “muita interação oral, uso espontâneo da linguagem, ausência de tradução entre língua materna e L2 e pouca ou ausente análise de regras gramaticais”. Acima de tudo, a principal característica do MD é usar a língua-alvo como forma de instrução e comunicação durante as aulas. Além disso, pela primeira vez os professores eram instruídos a evitar a língua materna e as traduções (Stern, 1983).

As quatro habilidades eram exercitadas: leitura, escrita, fala e escuta. No entanto, a ênfase maior era nas habilidades orais, que eram construídas a partir de trocas de perguntas e respostas entre professor e aluno e entre os alunos (Richards; Rodgers, 1986). O procedimento padrão do MD inicia com a apresentação de um pequeno texto na língua-alvo que deve ter as palavras mais difíceis explicadas com a ajuda de paráfrases, sinônimos ou pelo contexto ou situação. Em seguida, o professor faz perguntas sobre o texto para confirmar o entendimento dos alunos, que devem lê-lo em voz alta (Stern, 1983).

O MD foi bastante popular na Europa no início do século XX, em especial na França e na Alemanha, mas também se expandiu para os Estados Unidos, principalmente através de Sauveur e Maximilian Berlitz, que criaram uma bem-sucedida cadeia privada de escolas de idiomas (Richards; Rodgers, 1986).

No entanto, Brown (2001, p. 22, tradução nossa⁷) afirma que “qualquer ‘método’ pode ter sucesso quando os clientes estão dispostos a pagar um valor alto por turmas pequenas, atenção individual e estudo intensivo”, como acontecia nas escolas Berlitz. Ao contrário, nas instituições públicas, que frequentemente apresentavam problemas com orçamento, possuíam número excessivo de alunos e tinham dificuldade com a formação dos professores, o Método Direto acabou perdendo forças até cair em desuso.

⁶ No Original: “lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second language, and little or no analysis of grammatical rules”.

⁷ No Original: “But almost any ‘method’ can succeed when clients are willing to pay high prices, for small classes, individual attention, and intensive study.”

2.4 MÉTODO AUDIOLINGUAL

Diferentemente da Europa, onde o intercâmbio de pessoas de diversas nacionalidades era maior, os Estados Unidos, nesse início do século XX, ainda estavam um pouco isolados do resto do mundo e, por isso, além do fracasso do MD nas escolas públicas, passou-se a acreditar que não havia tanta necessidade de prática oral, fazendo com que o MGT retornasse às salas de aula americanas (Brown, 2001).

Um fato histórico provocou o surgimento de um novo método: a entrada dos EUA na segunda guerra mundial. Na época, o país precisou de pessoas fluentes nos idiomas tanto de seus aliados, quanto dos inimigos, por isso, o governo americano realizou investimentos financeiros em universidades para que estudiosos desenvolvessem cursos rápidos e eficazes para o ensino de LE, com ênfase na proficiência da comunicação oral. Estes cursos fizeram parte do chamado Programa de Treinamento Especializado do Exército (PTEE⁸), ou simplesmente, o Método do Exército (Brown, 2001).

Com o fim da guerra, as universidades americanas continuaram interessadas na aprendizagem de idiomas, devido ao crescente interesse por LE, bem como pelo ensino de Inglês como segunda língua. Assim, a partir de estudos de linguistas e psicólogos, o PTEE evoluiu para o que ficou conhecido como método audiolingual (Richards; Rodgers, 1986).

Da linguística estrutural americana de Bloomfield, o método acolheu a metodologia de aplicação da análise descritiva científica para ensino de padrões linguísticos. Da psicologia, o método absorveu os estudos behavioristas (comportamentais) de Skinner, que descreviam a efetividade para o aprendizado a partir da formação de hábitos e condicionamento (Brown, 2001).

O método audiolingual introduziu a utilização de diálogos e mímicas e desenvolveu o que ficou conhecido como *drills* estruturais ou padrões. Os *drills* estimulavam a repetição e memorização de estruturas da língua-alvo na modalidade oral, escuta e fala, visto que a ênfase se dava na fluência comunicativa do aprendiz. Para tanto, além da figura do professor, também se incorporou a escuta de fitas com

⁸ Em inglês: ASTP (Army Specialized Training Program).

gravações de diálogos, que deveriam ser memorizados e repetidos. A leitura e a escrita foram colocadas em segundo plano (Stern, 1983).

Várias razões trouxeram popularidade ao método audiolingual: perspectivas teóricas respeitáveis subjacentes, cuidado na preparação do material didático e o sucesso experimentado por alunos que, ao se identificarem com o método, praticavam os diálogos e *drills* até fora da sala de aula (Brown, 2001).

Assim como os métodos anteriores, o audiolingual não durou muito, pois, a partir da década de 1960, passou a ser intensamente questionado por linguistas, especialmente Noam Chomsky, cujas ideias rejeitaram a abordagem estruturalista, a teoria behaviorista e trouxeram ao contexto o conceito de competência (Richards; Rodgers, 1986). Chomsky “chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem (...) construindo frases novas e inéditas” (Martelotta, 2008, p. 128). As ideias de Chomsky, além de derrubar as teorias repetitivas e automatizadas propostas pelo audiolingualismo, deram início ao Gerativismo Linguístico.

2.5 OS MÉTODOS ALTERNATIVOS

A década de 1970 viu surgir uma explosão de métodos radicais e inovadores para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Além de Chomsky, pesquisas conduzidas por Charles Curran, Georgi Luzanov, Caleb Gattegno, e James Asher influenciaram substancialmente as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Passa-se a acreditar que as crianças adquirem uma língua de forma dedutiva, através da aprendizagem cognitiva e humanista, ou seja, centrada no aluno e fundamentada na afetividade (Brown, 2001). Entre os estudiosos citados, apenas Chomsky não se dedicou integralmente à construção de um método de ensino de línguas. Todos os outros desenvolveram suas próprias teorias para aprendizagem de LE.

Os principais métodos derivados das teorias humanistas incluem: *Community Language Learning* (CLL), *Suggestopedia*, *Total Physical Response* (TPR) e o *Silent Way*. Em todos eles, percebe-se uma preocupação com minimizar fatores externos e internos que possam interferir negativamente a aprendizagem, promovendo a adoção de técnicas afetivas ou emocionais.

O *Community Language Learning*, que pode ser traduzido por “aprendizagem comunitária de língua”, trouxe o conceito de aconselhamento proposto por Carl Rogers, no qual o professor assume o papel de conselheiro na sala de aula, apoiando os clientes - os alunos - a desenvolverem conversação em L2. Charles Curran, que era psicólogo e jesuíta “trilhou o caminho mais próximo da psicologia para propor um novo método de ensino de línguas estrangeiras (Oliveira, 2014, p.125)

Já a *Suggestopedia* traz sete leis basilares para o ensino: o amor, a liberdade, o aumento do contato com a língua alvo (*input*), tratamento dos conteúdos de forma global, o equilíbrio e o relaxamento através da arte e da estética clássicas (uso de música barroca durante as aulas, por exemplo). Por sua vez, a TPR se fundamenta no uso dos movimentos do corpo como mecanismo de aprendizagem de LE (Oliveira, 2014).

Na sequência dos métodos humanistas, no *Silent Way*, “o professor deve ficar em silêncio tanto quanto seja possível na sala de aula e o aprendiz deve ser encorajado a produzir o máximo de língua possível” (Richards; Rodgers, 1986, p. 99, tradução nossa⁹). Ou seja, o aprendizado deve partir do estudante, que descobre e cria com a ajuda de objetos físicos e com mínima interferência do professor.

Além do silêncio, o professor deve utilizar barras coloridas conhecidas como *Cuisenaire Rods* e *word charts* (cartelas de palavras) coloridas que representam sons ou palavras para introduzir vocabulário e sintaxe. Por exemplo, o professor mostra aos alunos uma pequena barra *Cuisenaire* vermelha e uma barra azul maior e diz “A barra azul é maior que a vermelha”. Os alunos repetem a frase na língua alvo. O professor substitui as barras para criar outras frases e encoraja os alunos a criarem as suas próprias frases (Brown, 2001).

Para garantir que o professor ficasse em silêncio a maior parte do tempo e manter os alunos ativamente falando, os materiais físicos que faziam parte do método eram de extrema importância na sala de aula. Em contrapartida, Brown (2001) destaca que o uso desse material se esgotava em pouco tempo, requerendo a necessidade de outros materiais, que não haviam sido pensados por Gattegno. A seguir, a figura 1 ilustra o material usado no *Silent Way*.

⁹ No Original: “teachers should be silent as much as possible in the classroom and the learner should be encouraged to produce as much language as possible.

Figura 1 – Material para uso com o *Silent Way*



Fonte: Educational Solutions¹⁰

Os métodos alternativos, assim como seus predecessores, tiveram sua efetividade questionada para o ensino de LE. Para Johnson e Morrow (1981, p. 1, tradução nossa¹¹) buscava-se uma resposta para o questionamento que os professores têm há muito tempo: o problema do estudante que pode ser “estruturalmente competente, mas comunicativamente incompetente”. A busca para a solução deste problema fez surgir abordagens comunicativas, que serão descritas nos próximos tópicos.

2.6 AS ABORDAGENS CENTRADAS NA COMUNICAÇÃO

No fim da década de 1960, o aprendizado de LE passa a ser uma preocupação para o Conselho da Europa, devido à independência de vários países e da crescente necessidade de relações entre os membros daquele continente. A demanda promoveu diversas conferências internacionais, publicações de livros e oportunizou a criação da AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada. Nos Estados Unidos, as críticas de Chomsky ao método audiolingual se juntaram aos estudos em linguística funcional, com Widdowson e Halliday, e da sociolinguística, com Hymes, Gumperz e Labov (Richards; Rodgers, 1986).

É nesse contexto que surgem a abordagem natural (*Natural Approach*), a Abordagem Comunicativa e outras teorias de ensino de LE que se voltaram para o desenvolvimento da competência comunicativa. É, também, a primeira vez que surge

¹⁰ Disponível em: <http://www.educationalsolutions.com/language-sets>. Acesso em 26 dez 2022.

¹¹ No Original: “Structurally competent, but communicatively incompetent”.

o termo “abordagem” em substituição a “método”. Diversos autores buscaram estabelecer a diferença entre esses dois vocábulos. Filiamo-nos aqui à proposta de Anthony (1963), que distingue os termos assim:

Uma abordagem é uma série de premissas correlacionadas que lidam com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado(...). Método é um plano geral para a apresentação ordenadamente da língua, onde nenhuma parte se contradiz (Anthony, 1963, p. 63-64, tradução nossa¹²)

Trata-se, portanto, de uma hierarquia, em que *técnicas* são utilizadas para execução de um *método* que deve ser consistente com uma *abordagem* (Anthony, 1963, grifo nosso). Corroborando com este conceito, Lewis (1993, p. 2) explica que tanto o conteúdo quanto o método estão integrados a uma *abordagem* que, por sua vez, compreende “princípios para decidir que tipo de conteúdos e procedimentos são apropriados [para o ensino de línguas]¹³”.

Destarte, no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, passa-se a dar menos atenção a um único *método*, como um conjunto de características pré-desenhadas, para dar lugar a *abordagens* voltadas ao desenvolvimento de competências comunicativas, tais como a Abordagem Natural, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem lexical, que serão descritas nos próximos tópicos.

2.6.1 Abordagem Natural

Para melhor compreender a Abordagem Natural, é preciso recorrer, inicialmente, aos conceitos de aprendizagem, aquisição e *input*, propostos por Krashen (1982), que alega haver duas maneiras de se aprender uma segunda língua: i) Através da *aquisição*, ou seja, um processo inconsciente, semelhante (ou idêntico) ao que acontece com a língua materna no qual o aprendiz não tem ciência de regras gramaticais, e sim do uso da língua para se comunicar. ii) Através da *aprendizagem*, um processo consciente no qual o aprendiz se engaja em saber as regras de uma

¹² No Original: “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught (...) Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts.

¹³ No original: An approach provides principles to decide what kind of content and what sort of procedures are appropriate.

língua e consegue falar sobre ela. Já *input*, de acordo com Oliveira (2014, p. 142), é “o conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra”.

Para Krashen (1982), alguns linguistas acreditam que apenas crianças “adquirem” uma segunda língua e os adultos “aprendem”. No entanto, para ele, é possível adquirir uma segunda língua em qualquer idade. Para tanto, desenvolveu a hipótese do *input*, cujos pressupostos dão conta que para adquirir uma L2, o indivíduo deve ser exposto a um tipo de *input* além do seu nível de competência, ou seja, $i + 1$. Sendo “ i ” conhecimento que o aluno já sabe, e “ $+1$ ” informações linguísticas extras. Levando em consideração essas premissas, Krashen se junta a Tracy Terrel, um professor de língua espanhola e escreve o livro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oliveira (2014, p. 141) descreve os seguintes pontos como princípios da abordagem natural:

- 1) O tempo de aula é dedicado a fornecer *input* para a aquisição.
- 2) O professor só fala a língua alvo na sala de aula. Os alunos podem falar a língua alvo ou a língua materna. No caso de eles optarem pela língua alvo, o professor só corrige erros dos alunos se eles atrapalharem seriamente a comunicação.
- 3) A gramática pode ser incluída nas atividades para casa.
- 4) Os objetivos do curso são semânticos: a comunicação é o que importa.

Outro conceito de Krashen que merece destaque é a hipótese do filtro afetivo. Ele defende que, apesar de necessário, apenas fornecer *input* não é suficiente para a aquisição de L2, pois é preciso que o aprendiz esteja “aberto” para receber as informações. O filtro afetivo seria um “bloqueio mental” que impede que os indivíduos utilizem plenamente o *input* que recebem. As razões para este bloqueio seriam: falta de motivação ou de autoconfiança, ansiedade, medo de errar e posicionamento defensivo (Krashen, 1985).

Um ponto controverso da proposta de Krashen e Terrel diz respeito à afirmação de que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem natural e previsível, sendo, portanto, linear, embora a sequência possa variar entre indivíduos. Nesse sentido, Romeo (2014, *apud* Oliveira, 2014, p. 144-145) afirma que a Abordagem Natural “minimiza o papel da gramática, mas propõe que a aquisição/aprendizagem se dê seguindo uma suposta ordem natural”. Apesar de receber inúmeras críticas, Oliveira (2014) ressalta como fato relevante das propostas de Krashen a importância dada ao *input* para o ensino de L2.

2.6.2 Abordagem Comunicativa

Antes de iniciar o entendimento sobre a Abordagem Comunicativa, doravante AC, é preciso recorrer aos princípios propostos por Dell Hymes, um linguista e antropólogo norte-americano, cujas ideias não pretendiam dar uma definição de uma teoria de ensino e aprendizagem, e sim de descrever a necessidade de promover nos aprendizes de língua estrangeira, ao invés de apenas competência linguística, a Competência Comunicativa (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Hymes focou em elaborar um conceito de língua que implica princípios abrangentes e que seriam apropriados de acordo com certas práticas e procedimentos em sala de aula. Esse conceito tratava a língua como prática social de comunicação, de modo que o ensino eficiente de língua estrangeira deveria desenvolver a Competência Comunicativa dos aprendizes.

Assim como Hymes, outro teórico que contribuiu para o desenvolvimento dessa abordagem foi Wilkins, que teceu severas críticas aos métodos de ensino de até a década de 1970 “por possuírem um *syllabus* gramatical e, conseqüentemente, por não conseguirem ajudar o estudante a desenvolver sua competência comunicativa”, conforme proposto por Hymes (Oliveira, 2014, p.147).

Assim, Wilkins propõe um *syllabus* nocional ou semântico, havendo a necessidade de se conhecer primeiramente as necessidades comunicativas dos alunos e colocá-las em noções semânticas e em funções comunicativas. A adoção de um *syllabus* nocional foi rejeitada mais adiante, porém a importância de se levar em consideração as necessidades comunicativas foi essencial para o desenvolvimento da AC (Oliveira, 2014).

Não há uma definição precisa da Abordagem Comunicativa (Brown, 2001), assim como não há uma autoridade única que descreva seus elementos constitutivos (Richards; Rodgers, 1986). Há, sim, vários estudiosos que delinearam variados aspectos sobre a abordagem, o que demonstra uma ampla aceitação desta. Os autores destacam, ainda, os dois objetivos principais da AC: “a) fazer da competência comunicativa a meta do ensino de línguas; b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, os quais reconheçam a interdependência entre a língua e a comunicação” (Richards; Rodgers, 1986, p. 66). A seguir, a figura 2 ilustra algumas características da AC.

Figura 2 – Características da Abordagem Comunicativa

OBJETIVOS	Efetiva comunicação através do entrelaçamento de aspectos organizacionais da língua com a pragmática.
RECURSOS	Ilimitados, desde que promovam a interação. Podem incluir conversação, debates diálogos, encenações, simulações, esquetes, etc.
PAPEL DO PROFESSOR	Facilitador do processo de comunicação, através da organização de recursos, guiando os procedimentos e atividades durante a aula.
PAPEL DO ALUNO	Cooperar para a conquista da fluência comunicativa, sem preocupar-se com precisão linguística.

Fonte: Elaboração própria, com base em Richards e Rodgers (1986).

Brown (2001) alerta que o termo “comunicativo” se tornou moda entre professores e materiais didáticos na atualidade e é amplamente encontrado em materiais de LE. No entanto, o autor acredita que pode haver interpretações divergentes. Nesse sentido, Richards e Rodgers (1986) ressaltam que as variações são comuns a abordagens, diferentemente do que ocorria com os métodos.

2.6.3 Abordagem Lexical

Nunan (1995) alega que o uso do léxico no ensino de LE foi negligenciado durante muito tempo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970 e só passou a ter destaque a partir da Abordagem Comunicativa. É nesse contexto que surge também a Abordagem Lexical (AL), proposta inicialmente por Michael Lewis (1993), que acentua que esta teoria avança a partir dos princípios da AC, tendo como diferencial o entendimento do léxico como aspecto fundamental da língua em uso e, consequentemente, seu potencial em contribuir com o ensino de idiomas.

Lewis (2000) conta que, em um determinado momento, passou a se preocupar com o que os alunos aprendiam, ao invés de centrar seus esforços em como os professores deveriam ensinar. Com isso, percebeu que a dicotomia gramática-vocabulário era ilegítima e que “o papel central da gramática (...) precisava ser reavaliada” (Lewis, 2000, p. 11, tradução nossa¹⁴).

¹⁴ No original: “The grammar/vocabulary dichotomy was spurious, and the central role of grammar, at least with my training, probably needed to be re-evaluated.”

Assim, na AL, o léxico passa a ser trabalhado de forma contextualizada e integrada, considerando as palavras em suas relações com outras palavras, expressões idiomáticas, colocações e padrões de uso. Dessa forma, os estudantes são expostos a um vocabulário autêntico e relevante, que efetivamente é utilizado na comunicação em situações reais. Isso possibilita o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, leitura, fala e escrita, de forma mais significativa e natural.

Para Cançado (2022, p. 21), “em todas as línguas, as palavras podem ser organizadas de modo a formar sentenças, e o significado dessas sentenças depende do significado das palavras nelas contidas”. No caso específico da língua inglesa, em que as palavras muitas vezes possuem formas e sentidos completamente diferentes em relação à língua portuguesa, o ensino do léxico se torna ainda mais representativo.

Os estudantes precisam aprender não apenas o significado das palavras isoladamente, mas também seu uso, formas gramaticais e pronúncia em diferentes contextos, o que pode ser conseguido com um enfoque adequado no ensino do vocabulário. Ou seja, o *input* a que os alunos devem ser expostos deve ser o léxico, pois, de acordo com Lewis (1993, p.vii, tradução nossa¹⁵), “a língua consiste em um léxico gramatizado e não em uma gramática lexicalizada”. Estes e outros princípios da AL estão resumidos mais adiante, na figura 3.

Outrossim, acredita-se que a Abordagem Lexical valoriza o léxico como aspecto central da língua em uso e, portanto, oferece estratégias pedagógicas eficazes para o ensino do vocabulário, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais autênticas, assim como para a formação de estudantes linguisticamente competentes e fluentes. Ressalte-se que quando se fala em “competência”, a partir dos métodos de abordagem comunicativa, refere-se à competência proposta por Hymes, que só se atinge a partir da interação social, ou seja, da comunicação. Por isso, Johnson (1994, p. 192) descreve um problema que até hoje persiste nas salas de aula: “o estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue se comunicar adequadamente.”

Nessa seara, Lewis (1993, p. 55, tradução nossa) acredita que “o aprendizado verdadeiro parece resultar de um relacionamento contínuo e simbiótico entre experiência, reflexão sobre essa experiência e uma eventual internalização holística

¹⁵ No original: “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar”.

dela”¹⁶. O autor traz a conceituação de *itens lexicais* que são “unidades mínimas com certo propósito sintático” (1993, p. 55, tradução nossa¹⁷).

Os itens lexicais para Lewis (1993) podem ser incluídos em categorias, tais como: palavras, multi-palavras (blocos de palavras¹⁸), poli palavras (como os *phrasal verbs*), *collocations* (combinações de palavras¹⁹) e expressões institucionalizadas. Nesse sentido, Oliveira (2014) ressalta que, na AL, os itens lexicais assumem um papel central na produção de sentidos e que as estruturas gramaticais devem funcionar como coadjuvantes do léxico.

Ao pensar em itens lexicais, Lewis (2000) chama a atenção para a dificuldade de obter sentidos a partir apenas de palavras isoladas. Por exemplo, caso um professor tente diferenciar as palavras *injury* (ferida) e *wound* (ferimento), sempre chegará a “meias-verdades”, pois as duas palavras são definidas uma como sinônimo da outra. A diferença entre uma e outra só pode ser compreendida a partir do que o autor chama de *collocation fields* (campos de co-ocorrência). Dizemos por exemplo, *stab wound* (ferimento à faca) e não *stab injury*. Assim como dizemos *internal injury* (ferida interna) e não *internal wound*. Ou seja, as duas palavras apresentam diferenças apenas com a combinação de palavras e não individualmente isoladas.

Partindo dos itens lexicais, ao explorar as relações entre eles, conforme demonstraremos mais adiante, é possível permitir que os alunos construam um percurso lexical, facilitando a compreensão e, com isso, melhorar, em primeiro plano, a interpretação textual e, conseqüentemente, a escrita dos estudantes.

Destaca-se também a proposta de Laufer (1990, p. 295, tradução nossa²⁰) de que os alunos precisam aprender “o sentido completo [e não parcial] das palavras, a situação apropriada para usá-la, suas restrições de co-ocorrência (como a palavra combina com outras) e a relação entre uma palavra e outras dentro de um grupo lexical”. A figura 3, a seguir, traz os principais aspectos da Abordagem Lexical propostos por Lewis.

¹⁶ No original: True learning seems to result from a continuous symbiotic relationship between experience, reflection on that experience, and eventual holistic internalisation of it.

¹⁷ No original: ‘Lexical items’ are the minimal units **for certain syntactic purposes**.

¹⁸ Optamos por traduzir *chunks* como “blocos de palavras”

¹⁹ Oliveira (2014, p. 173) traduz *collocations* como “co-ocorrências”.

²⁰ Knowing a word implies the knowledge of the full potential of the word, the appropriate situations for using the word, its collocational restrictions (how the word can combine with other words) and the relation between a word within a lexical set.

Figura 3 – Princípios e Implicações da Abordagem Lexical

LINGUAGEM	Linguagem consiste no léxico gramatizado e não na gramática lexicalizada; A linguagem deve ser reconhecida como um recurso pessoal e não uma idealização abstrata; A metáfora central da língua é holística - um organismo; não atomística - uma máquina; Embora se reconheça a utilidade de padrões estruturais, são creditados mais status ao padrão metafórico e lexical; Usar a linguagem com sucesso vai muito além de usar a linguagem de forma precisa ou correta.
GRAMÁTICA	A dicotomia gramática/vocabulário é inválida; a maior parte da linguagem é composta por chunks (segmentos) multipalavras; Collocation (combinação de palavras) é integrada como um princípio organizacional do conteúdo; A gramática é uma vista como uma estrutura subordinada ao léxico; A gramática deve ser priorizada como uma habilidade receptiva que envolve a percepção de semelhanças e diferenças; As ideias gramaticais subsentenciais e suprasentenciais recebem maior ênfase, em detrimento do foco anterior dado a gramática da frase e na frase verbal.
ENSINO DE LE	Deve ser reconhecida a primazia da fala ante à escrita; a escrita deve ser endorsada como codificação, com uma gramática radicalmente diferente da usada na língua falada; Competência sociolinguística precede e é a base - não o produto - da competência gramatical; O erro gramatical é percebido como intrínseco ao processo de aprendizagem; Tarefa e processo devem ser privilegiados, ao invés de exercício e produto/resultado; O paradigma PPP (aPresentar-Praticar-Produzir) é rejeitado. Como substituição, é defendido o paradigma baseado no ciclo OHE (Observar-Hipotetizar-Experimentar).

Fonte: Elaboração própria, com base em Lewis (1993).

É relevante observar que o uso da abordagem lexical não se restringiu ao ensino de LE. No Brasil, há diversas pesquisas e publicações (Antunes, 2007; 2012; Ferraz; Costa, 2020; Ferraz; Nascimento, 2015) quem têm se dedicado ao estudo do léxico em sala de aula de língua materna, dentro da semântica lexical.

Defensores dessa abordagem, como Antunes (2012, p. 14), rechaçam a ideia de que “‘estudar uma língua’ corresponde a ‘estudar gramática’” e adverte que o ensino do léxico deve ser considerado como “algo de extrema importância para o desenvolvimento das competências necessárias aos usos da linguagem verbal” e, portanto, para ter competência linguística é necessário “conhecer, ampliar e explorar o território das palavras”. Na atualidade, diversos professores e linguistas defendem a AL por compreenderem o papel do léxico relevante na construção de competência linguística e a negligência do estudo deste componente nas escolas, que acabam dando mais atenção a componentes gramaticais.

2.7 A ERA PÓS-MÉTODO

Apresentados os principais métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira ao longo dos séculos, percebe-se que há características distintas entre eles, por vezes até opostas. Talvez por isso, Larsen-Freeman (2000) acredita que os “métodos experimentais” propostos até a década de 1970 falharam em promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LE. Além de Larsen-Freeman (2000), diversos autores (Pennycook, 1989; Richards; Rodgers, 1986) apontam que um dos principais motivos do fracasso dos métodos é o fato de terem sido “transferidos” de um país para outro sem a preocupação de avaliar se são culturalmente apropriados:

A preocupação é que, sendo um método de ensino de línguas socialmente constituído, ele deve ser visto como um produto de forças sociais, culturais, econômicas e políticas particulares, o que pode não ser transferido corretamente de um contexto para outro (Larsen-Freeman, 2000, p. 65).

É nesse contexto que surge o termo “pós-método”, inicialmente proposto por Kumaravadivelu (1986, p. 200), referindo-se a “um estado sustentável de coisas que nos compele a reestruturar fundamentalmente nossa visão de língua e de formação de professores”. Para o autor, a “educação pós método” parte de três parâmetros fundamentais:

- a) parâmetro da particularidade segundo o qual a pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam a um grupo particular de estudantes que perseguem um grupo particular de metas dentro de um contexto institucional particular embutido em um meio sociocultural particular. (Kumaravadivelu, 1986, p. 171)
- b) parâmetro da praticidade, que se refere à relação entre teoria e prática e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática docente. (Kumaravadivelu, 1986, p. 172)
- c) parâmetro da possibilidade, que diz respeito ao empoderamento de professores e alunos para que possam pensar criticamente sobre as condições sociais e históricas que contribuem para criar formas culturais e o conhecimento (nunca isento de interesse) que eles encontram em suas vidas. (Kumaravadivelu, 1986, p. 344)

A particularidade, a praticidade e a possibilidade são parâmetros propostos por Kumaravadivelu que já começam a fazer parte do dia a dia dos professores de LE. Conforme será detalhado no próximo tópico, os documentos normativos no Brasil são omissos quanto aos métodos que devem ser empregados nas salas de aula da educação básica, o que acaba favorecendo (ou, pelo menos, deveriam favorecer) para que os professores utilizem a metodologia que julgarem conveniente para cada uma de suas classes.

Para Oliveira (2014), a “era pós-método” não significa o fim dos métodos de ensino, mas um momento em que o conceito de *método* está sendo questionado e problematizado de maneira diferente, pois o autor acredita que não existe o melhor método que possa servir para qualquer contexto. Torna-se, portanto, imprescindível que haja formação continuada de professores para que estes, imbuídos do poder que agora lhes é concedido, possam fazer as escolhas mais eficazes para a aprendizagem de LE.

A partir do conhecimento de todos os métodos e abordagens aqui apresentados, passa-se a analisar, no próximo capítulo, o que dizem os documentos normativos que regem a educação no país em relação às metodologias e, especialmente, no tocante ao ensino do léxico, foco desta pesquisa.

3. OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo serão expostos os documentos normativos brasileiro que contemplam o ensino de língua estrangeira, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, até a atual Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Verifica-se que, em diferentes momentos históricos, há também distintos tratamentos para o ensino de LI no Brasil. O que parece permanecer é a negligência ao estudo do léxico, conforme será relatado nos próximos itens.

3.1 HISTÓRICO DA PRESENÇA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

No Brasil, o desejo por um currículo unificado foi manifestado desde a Constituição Federal de 1988, que prevê no artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Oito anos depois, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, com o objetivo de regular e definir a organização da educação brasileira. Este documento também estabelece, em seu artigo 26, a regulamentação de uma base comum, dessa vez incluindo também o ensino médio. No ano seguinte, 1997, são publicados pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, uma coleção de documentos que contém diretrizes para a educação no Brasil. De acordo com Rutiquewiski e Souza (2020), os PCN são um marco para o sistema educacional, visto que até então havia apenas propostas estaduais isoladas. Para os autores, esses documentos já traziam concepções basilares que foram complementadas durante as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC teve o texto final aprovado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em dezembro de 2017 e a parte que trata do Ensino Médio, no ano seguinte, trazendo uma completa reestruturação para este segmento. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), antes de ser homologado, o documento passou por um processo de colaboração e discussão com a sociedade e educadores desde 2015 (Brasil, 2018).

A Base é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de saberes imprescindíveis que os alunos devem aprender e define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.7).

Com relação à Língua Inglesa, a Base estabelece sua obrigatoriedade de ensino apenas a partir do 6º ano e ressalta que o ensino do idioma tem um papel crucial na formação integral dos alunos, ampliando possibilidades de comunicação e intercâmbio cultural, abrindo possibilidades de continuação dos estudos. Assim,

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2018, p. 241).

O documento também ressalta três aspectos importantes quanto à LI: em primeiro lugar, a visão do inglês como língua franca desvinculando-a da “noção de pertencimento a um determinado território” (Brasil, 2018 p. 242). Nessa vertente, os conteúdos devem apresentar o idioma não apenas falado pelos nativos, legitimando a interculturalidade. Essa perspectiva corrobora com Lewis que reafirma que

os falantes nativos não têm mais a posse ou são responsáveis pela preservação da língua inglesa. Ela está rapidamente se tornando a língua franca do mundo. Tanto falantes nativos quanto não nativos têm graus diferenciados de habilidade para usar a língua de forma mais ou menos eficaz em uma gama mais restrita ou mais ampla de situações (Lewis, 1993, p. 53, tradução nossa²¹)

Em segundo lugar, a Base alerta para as possibilidades que os multiletramentos trazem, estimulando o contato com gêneros textuais multissemióticos englobando as linguagens verbal, visual, corporal e audiovisual. Por fim, o documento frisa a necessidade de o professor lançar um olhar desprovido de preconceito para variações fora da norma padrão e dentro da língua materializada pelas comunidades de fala. Assim, com estes princípios, estabelece o conteúdo por

²¹ No Original: English is no longer the possession or preserve of its native speakers. It is rapidly becoming the world's lingua franca. Native speakers and non-native speakers alike have differing degrees of ability to use the language more or less effectively in a narrower or wider range of situations.

“eixos organizadores”. São eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Esse desejo de ruptura com a gramática puramente prescritiva e normativa já se inicia com os PCN, ao escolher a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Dessa forma, a noção de gramática apresentada na BNCC no que concerne ao ensino de LE está inserida no eixo Conhecimentos Linguísticos e estabelece que as regras gramaticais devem ser consolidadas

pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo **contextualizado** e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do **funcionamento sistêmico** do inglês (Brasil, 2018, p. 245, grifo nosso)

Ou seja, a Base recomenda que se vá além da definição do que é certo e do que é errado, propiciando reflexões sobre o que é ou não adequado e qual a forma mais viável para se fazer entender. Ademais, o documento propõe que se estabeleçam relações de semelhanças e diferenças entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que os estudantes também tenham conhecimento.

Nesta perspectiva, percebe-se que, para a língua inglesa, a BNCC espera que se busque um ensino dos elementos gramaticais que vá além do conhecimento de normas descontextualizadas. Diante disso, o aluno não deverá ter domínio apenas de regras da gramática, e sim de uma nova língua, sendo capaz, portanto, de construir novos conhecimentos e de reconhecer culturas e identidades em contextos socialmente relevantes.

Apesar de a BNCC sugerir uma atenuação na gramática tradicional, sabe-se da importância dada a este componente no ensino de LE. E, conforme exposto no capítulo anterior, ainda se percebe nas aulas de inglês a persistência do Método de Gramática e Tradução até os dias de hoje. Ademais, o documento normativo não é muito específico sobre *como* o léxico deveria ser trabalhado, nem *qual* metodologia deve ser seguida, ficando a cargo de cada professor fazer tais escolhas. Dessa forma, torna-se importante avaliar as orientações a este respeito que estão presentes nos materiais didáticos, especialmente no manual do professor.

De maneira geral, diante do exposto, fica claro que há pouco espaço para o ensino com uma perspectiva semântica na BNCC. No caso específico do estudo da

significação das palavras em inglês, a Base destaca a importância da compreensão do vocabulário básico e da capacidade de inferência para a interpretação de textos, levando os alunos a “Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros)” (Brasil, 2018, p. 251).

Infere-se, portanto, que a BNCC prevê o estudo do vocabulário em língua inglesa desde as séries finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e compreensão oral necessárias para a formação dos alunos ao longo da Educação Básica. Especificamente sobre a etapa do Ensino Médio, a Base reconhece “a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo” (Brasil, 2018, p. 484). No entanto, há apenas a menção de uma única habilidade específica da LI a ser desenvolvida nos alunos: “Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 494).

Outrossim, não há no documento normativo diretrizes que incentivem a mobilização do repertório de conhecimentos dos alunos ou a utilização de exercícios que foquem na variedade de processos utilizados para interpretar e escrever textos. Assim como não há menção a nenhum dos métodos de ensino de LE descritos no tópico anterior. Nem, tampouco, aos principais elementos estudados pela semântica, tais como: ambiguidade, vagueza, homonímia, polissemia, sinonímia e antonímia. Dessa forma, a Base é omissa tanto no que diz respeito à metodologia de ensino quanto aos princípios de análise de uma língua.

Com isso, cabe, primeiramente, assumir que se defende aqui a relação do conceito de “língua” com a “comunicação” proposto por Souza (2020, p. 57): “a língua nada mais é do que um instrumento (eficiente, complexo e dinâmico) por meio do qual os seres humanos veiculam significados (ora precisos, ora nem tanto), cujo interesse é a comunicação”. Ademais, para o autor, para “comunicar algo” é preciso promover a educação linguística. De igual maneira Travaglia (2011, p. 24) argumenta que

a educação linguística deve ser entendida como um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito (s) de sentido pretendido (s).

Assim, Travaglia (2011) ressalta que se comunicar é produzir efeitos de sentido e a competência comunicativa acontece quando os envolvidos utilizam os recursos disponíveis de forma adequada, de acordo com cada contexto de interação. A grande questão é que, em muitos casos, as aulas de LE, em geral, são permeadas, quase que exclusivamente, por exemplos gramaticais, deixando de lado os recursos da significação, quando, na verdade, “uma das maiores virtudes das línguas naturais é a possibilidade de uma mesma estrutura receber múltiplas significações” (Ferrarezi Jr, 2019, p. 23).

Diante do exposto, no capítulo a seguir, será destacada a importância do estudo do léxico e do enfoque nas relações semântico-lexicais para promoção da eficácia do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

4 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA SIGNIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Este capítulo traz a relevância da contribuição da semântica, como um todo, e, especificamente, da semântica lexical para o ensino de línguas, a partir do entendimento das principais relações semântico-lexicais, tais como: sinonímia, antonímia, Hiperonímia, hiponímia, ambiguidade lexical e pressuposição, e suas implicações no processo de aprendizagem.

4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA

Esta pesquisa parte da hipótese de que estudar o processo de significação do léxico de uma língua leva seus aprendentes a um melhor desempenho em todas as habilidades, tanto as orais (fala e escuta), quanto as escritas (leitura e escrita). Nessa perspectiva, enfatiza-se a contribuição da semântica, área do conhecimento tradicionalmente definida como o estudo do significado. Na prática, compreendê-la não é tão simples, pois depende da visão que cada estudioso da área pode ter a respeito do que seja “significado”. Ponto pacífico é compreender que estudar e ensinar os fenômenos semânticos, aplicando-os à didatização dos mais diversos gêneros textuais, contribui para um melhor entendimento sobre uma língua, gerando maior proficiência dos alunos.

Historicamente, apesar de a palavra *semântica* ter sido criada apenas no século XIX, pesquisadores apontam que o *estudo do significado* é uma prática antiga que remete aos filósofos gregos. Na Grécia Antiga, por exemplo, Platão trata da relação da língua com o mundo ao redor, expondo duas visões: a primeira, naturalista, assevera que há uma relação direta entre significante e significado; a segunda, convencionalista, entende que há uma arbitrariedade, estabelecida por convenção entre os membros de uma determinada comunidade (Oliveira, 2017; Martelotta, 2008).

A visão naturalista não se sustentou por muito tempo, mesmo que Porzig (1964 *apud* Oliveira, 2017, p.15) tenha tentado demonstrar, já no século XX, “uma relação natural entre palavra e significado (...) por meio da associação das coisas do mundo e os sons da linguagem humana, como acontece com as palavras onomatopeicas ou icônicas”.

Ao longo da história, diversos filósofos e linguistas se manifestaram contra a visão naturalista e a favor da arbitrariedade entre significante e significado. O conceito de arbitrariedade se baseia no princípio da convenção, ou seja, “não há nada no som da palavra que se relacione, de forma necessária, à coisa que ela designa” (Martelotta, 2008, p. 71). Portanto, houve uma convenção ao se estabelecer que um objeto x, por exemplo, seria conhecido pelo nome y.

No século XVII, John Locke (1690 *apud* Oliveira, 2017, p.14) considerou que, se as palavras “fossem usadas por causa de uma conexão natural entre determinados sons articulados e determinadas ideias, haveria uma única língua entre os homens”, algo impossível de se imaginar.

Considerado o pai da linguística moderna, Saussure tem como um de seus principais postulados o conceito de signo, que para ele se tratava da associação arbitrária de um significante (imagem acústica) e um significado (conceito). Contudo, Saussure alerta para a possibilidade de, em alguns casos, haver uma arbitrariedade relativa, que, nesse caso, foi chamada de *motivação*, que poderia ser fonética, morfológica ou semântica.

Quando há motivação, segundo Martelotta (2008), acontece o fenômeno chamado de iconicidade. O autor, por sua vez, defende que, ao analisar a origem dos componentes linguísticos, percebe-se que o falante não cria uma palavra completamente nova, inventando uma estrutura sonora completamente diferente, quando cria termos para identificar novos objetos ou relações sociais. Em vez disso, é comum que sejam utilizados elementos já existentes em sua própria língua ou recorra à incorporação de termos provenientes de outros dialetos ou línguas. Esse fenômeno demonstra a complexidade do processo de desenvolvimento lexical e o papel fundamental da história e evolução das línguas na sua formação.

Para Martelotta (2008, p. 83), as discussões sobre arbitrariedade e iconicidade “estão longe de refletir um consenso entre os cientistas”. De igual maneira, Oliveira (2017) alerta para as diferentes percepções quanto ao que seja “significado”, embora haja certa unanimidade em definir a semântica como o estudo do significado.

Assim, na prática, as diversas perspectivas teóricas sobre o conceito de significado vão refletir nas diferentes correntes da semântica. Ou melhor, conforme Oliveira (2012, p. 24): “Há várias semânticas. Cada uma elege sua noção particular de significado, responde diferentemente à questão da relação linguagem e mundo e constitui, até certo ponto, um modelo fechado, incomunicável com outros”. Em outra

vertente, Müller e Viotti (2003, p. 138) argumentam que “o que as diversas teorias semânticas fazem é recortar o objeto de estudo de formas diferentes, privilegiando o estudo de alguns aspectos envolvidos na análise do significado”.

Entre as diversas *semânticas*, diante do exposto com relação à importância do estudo do léxico no ensino de LI, optou-se, neste trabalho, por tratar da Semântica Lexical, que apresenta conceitos importantes sobre as relações entre palavras e seus significados, que podem ser agregados ao ensino de LI como estratégia de aprimoração da competência linguística dos alunos, estimulando-os a buscar maior proficiência no idioma. Dessa forma, detalharemos essa subárea da semântica no próximo item.

4.2 A SEMÂNTICA LEXICAL

Conforme exposto anteriormente, de acordo com os documentos normativos, deve-se conseguir com o ensino da língua inglesa, na educação básica, que o aluno adquira competência comunicativa para participar ativamente de um mundo global e conectado. Depreende-se, portanto, que o estudo do léxico deve ser enfatizado em todas as etapas de forma que, gradativamente, os estudantes possam aumentar seu repertório linguístico para atingir as habilidades propostas na BNCC.

Para Henriques (2019, p. 13), o léxico corresponde ao conjunto de palavras, ou lexias, existentes em uma língua. “As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações”.

De acordo com Sapir (1969, *apud* Henriques 2019, p.37), “o léxico de uma língua é o componente que mais reflete o ambiente físico e social dos falantes”. Nesse sentido, Winchester (2011) indica, por exemplo, a palavra “*run*”, como a palavra que possui mais sentidos diferentes na língua inglesa. São 645 entradas registradas para “*run*” na última edição do Dicionário Oxford. O autor, que fez parte da última atualização do dicionário, acredita que o fato de “*run*” estar em primeiro lugar nessa edição está relacionado com a “vida frenética” que as pessoas vivem no século XXI²².

Este fato só evidencia a necessidade de se desconsiderar o ensino de palavras soltas, associadas a uma tradução. Faz-se mister explorar as frases lexicais, tais como

²² O significado mais comum da palavra “*run*” é “correr”.

chunks, phrasal verbs, collocations, etc. (temas que serão detalhados mais adiante) e em cada contexto. Nessa seara, recorre-se a Lewis (1993), que argumenta que as palavras só adquirem sentido durante o uso e podem, inclusive, perder ou até mudar completamente seu sentido.

Outrossim, antes de iniciar os preceitos da semântica lexical, faz-se necessário compreender, primeiramente, que o léxico e o vocabulário de uma língua são conceitos relacionados, mas não são sinônimos. O *vocabulário* se refere ao conjunto de palavras que um falante de uma língua conhece e utiliza para se comunicar. Ele pode ser dividido em duas categorias: vocabulário ativo e vocabulário passivo. O vocabulário ativo é composto pelas palavras que o falante utiliza regularmente, enquanto o vocabulário passivo é formado pelas palavras que o falante compreende, mas não costuma usar com frequência.

O *léxico*, por sua vez, é um conceito mais amplo que se refere ao conjunto de palavras de uma língua, incluindo palavras técnicas, gírias, expressões idiomáticas, termos regionais, entre outros. Além disso, o léxico pode incluir informações sobre a classe gramatical das palavras, seu uso e contexto de uso.

Dito de outra forma, Castilho (2010, p. 110) observa que léxico e vocabulário representam duas entidades diferentes, sendo a lexicalização “o processo por meio do qual conectamos o léxico, entendido como um inventário pré-verbal, ao vocabulário, entendido como um inventário pós-verbal, um conjunto de produtos concretos, ou seja, a palavra”.

Portanto, para Escarpinete e Ferraz (2015, p.79) “o léxico não se define como uma lista fechada de palavras, pois, na verdade, trata-se de uma instância prévia ao processo de lexicalização, do qual se obtém o vocabulário”. Assim, pode-se dizer que o vocabulário é uma parte do léxico de uma língua.

Destarte, a Semântica Lexical aborda relações entre palavras que tornam mais produtivo o uso da língua, tais como: sinonímia e antonímia; hiperonímia e hiponímia; e a ambiguidade lexical, presente em relações de homonímia e polissemia. Estas relações e suas implicações na LI serão detalhadas nos próximos tópicos. Além disso, veremos como alguns itens lexicais influenciam na interpretação implícita de um enunciado, uma vez que acionam a pressuposição linguística, tópico também estudado pela semântica lexical.

4.2.1 Sinonímia

Sinonímia é um fenômeno semântico em que duas ou mais palavras têm o mesmo sentido ou um sentido muito semelhante. Dito de outra forma, sinônimos são palavras que podem substituir umas às outras em um determinado contexto sem alterar o significado da frase. Por exemplo, as palavras "house" e "home" são sinônimas, pois têm o mesmo sentido básico de "local de moradia". No entanto, conforme veremos mais adiante, apesar de compartilharem este sentido básico, a troca de uma pela outra nem sempre será possível, visto que há características intrínsecas a cada termo. Nesse caso, *home* está mais ligada ao sentido de "lar" e "house" ao local físico "casa". Observe as frases abaixo:

(1) *I am at home.*

(2) *She has made João Pessoa her new home.*

Na frase (1) o *chunk* "at home" pode ser substituído, sem alteração de sentido, por "in my house", mas apenas se o falante morar em uma casa, pois se o local for um apartamento, a troca seria feita por "in my apartment". Ademais, na frase (2) "home" se refere a uma cidade e não a um lugar específico, portanto, não se concebe a substituição nessa frase. Ou seja, não é sempre que poderemos fazer a troca de uma palavra pela outra, ainda mais se considerarmos a dimensão pragmática do termo. Há falantes, por exemplo, que moram em *houses* (casas) que eles não consideram *homes* (lares).

Um ponto nodal a se salientar é o que nos traz Lyons (1987, p. 120, grifo nosso) quando reconhece que "uma sinonímia completa entre lexemas é *relativamente rara* nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta (...) é praticamente inexistente", portanto, essa substituição, de acordo com Antunes (2005, p. 97), "supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir".

Por exemplo, as palavras "broad" e "wide", ambas significam largo ou amplo, podem ser usadas intercambiavelmente como em "That is a broad/wide street", para nos referir a uma rua larga, ampla. No entanto, usamos apenas "He has *broad* shoulders", e não "*wide* shoulders" para referirmos a ombros largos. Assim como dizemos que "the window was three feet *wide*" e não "*broad*" para nos referirmos à largura da porta.

Vale ressaltar que quando falamos em sinonímia estamos nos referindo a significados iguais ou semelhantes numa mesma língua. Em se tratando de idiomas diferentes, Lyons (1987) advoga que “a tradução palavra por palavra entre duas línguas naturais é geralmente impossível”, por isso a importância de se incluir o estudo da sinonímia no próprio contexto da língua inglesa e não encher os livros de atividades com “traduções” de palavras, que nem sempre se adequam ao contexto específico que está situado.

São pertinentes aqui as palavras de Cançado (2022, p.48) quando alertam para o fato que “não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que estão empregadas”. Observe-se as sentenças abaixo:

(3) *Kayla is just a girl.*

(4) *Kayla is just a young lady.*

Em um contexto mais geral, as frases (3) e (4) podem ser usadas sem alteração de significado, no entanto, não se pode dizer o mesmo da frase a seguir:

(5) *I hate when you call me “girl”! Why can’t you simply say “young lady?”.*

Ademais, há diferenças de sentido que refletem posições sociais, estilo pessoal ou especializações de uso. Por exemplo, as frases (6) e (7) têm significados iguais, porém provavelmente serão usadas por pessoas diferentes.

(6) *Fisrt, sauté the onions in a sauteuse.*

(7) *First, fry the onions in a frying pan.*

Um chef de cozinha diria a frase (6), um cozinheiro poderia até usar as duas como sinônimos, e, ainda, provavelmente, uma pessoa sem nenhuma especialização na área de gastronomia poderia nem compreender a instrução dada em (6).

Lewis (1993) corrobora com o posicionamento de que os sinônimos não são perfeitos, no entanto, o autor advoga que, mesmo que as palavras possuam significados diferentes, a habilidade de usar um item lexical alternativo, que ele chama de “value-synonyms” (sinônimos válidos), é a chave para a fluência em uma língua.

Transpondo a sinonímia de palavras para enunciados completos, passa-se a tratar, a seguir, da sinonímia estrutural, classificada como “paráfrase”, que é um fenômeno semântico em que duas ou mais frases têm o mesmo significado ou um significado muito semelhante. Em outras palavras, paráfrases são frases que podem

substituir umas às outras em um determinado contexto sem alterar o significado do texto. Por exemplo, as frases "I am hungry" e "I would like to eat something" são paráfrases, pois têm o mesmo significado básico de "I want to eat".

A paráfrase é um fenômeno importante para a análise de estruturas sintáticas complexas, e para a compreensão do significado das frases em um determinado contexto. Ela permite aos falantes reformular uma frase de maneira mais clara ou concisa, ou mesmo adaptar uma frase a um determinado público ou situação. Além disso, a análise da paráfrase é importante para a construção de modelos formais de linguagem, que buscam simular as capacidades de produção e compreensão de texto dos falantes.

Embora sinonímia e paráfrase sejam relações semânticas semelhantes, é importante notar que elas não são sinônimas. Sinonímia refere-se à relação entre palavras com significados semelhantes, enquanto paráfrase refere-se à relação entre frases com significados semelhantes.

Segundo Ilari (2001, p. 140), "duas sentenças são paráfrases uma da outra quando descrevem de maneiras equivalentes um mesmo acontecimento ou um mesmo estado de coisas". Para o autor, os recursos que um sujeito precisa para realizar paráfrases são tanto de ordem sintática (usar a voz passiva, por exemplo), quanto do conhecimento lexical (substituindo palavras ou expressões).

Pelo exposto, percebe-se que a sinonímia é um elemento importante para a compreensão de uma LE, bem como para a coesão textual, pois

é responsável pelo estabelecimento dos nexos de contiguidade, que são as relações textuais que acontecem quando duas ou mais expressões, apesar de não estarem relacionadas ao mesmo referente, carregam relações semânticas que contribuem para a continuidade do texto e ocorrem por meio de substituição lexical (Miranda, 2015, p. 59)

Em outras palavras, ao construir textos, os aprendizes precisarão de competência linguística e conhecimento lexical para substituir uma palavra por outra, seja para que o texto fique mais coeso e coerente, seja para evitar a repetição de um mesmo elemento.

Nesse sentido, Miranda (2015) esclarece que o estabelecimento de sinônimos é uma situação contextual, decidido no momento da produção do texto e influenciado por diversos fatores, inclusive pessoais, regionais, políticos, etc.

Por fim, cabe destacar as palavras de Antunes (2012, p. 35 grifo da autora) sobre a relevância de se usar a sinonímia, “sobretudo, *pela continuidade semântica que promove no curso do texto* e, muito menos, pelos significados que cada unidade carrega”, visto que, conforme Hoffmann e Cambrussi (2015), as cadeias léxicas se formam dentro dos textos e não de forma isolada.

Na próxima subseção veremos as relações de antonímia.

4.2.2 Antonímia

Ao contrário do que possa parecer, diversos autores (Ferrarezi Junior, 2019; Cançado, 2022; Escarpinete; Ferraz, 2015) argumentam que o fenômeno semântico da antonímia não se opõe à sinonímia. Enquanto o último se refere a uma relação entre o significado de palavras, o primeiro trata de uma oposição de conceitos ou referentes. Para Escarpinete e Ferraz (2015, p. 81), a antonímia “expressa uma oposição muito mais relacionada aos referentes apontados pelas palavras do que uma oposição relacionada aos sentidos intrínsecos a essas palavras”.

Há também, geralmente, a divisão em três categorias diferentes de antônimos, sempre representadas por pares. No entanto, os autores dão nomes diferentes para essas classes, embora estejam se referindo às mesmas categorias. Por uma questão didática, vamos nos referir aqui às terminologias propostas por Hu (2001), que convergem com outras nomenclaturas (Lyons, 1987; Cançado, 2022):

A **antonímia de graduação** é encontrada comumente em adjetivos representando a construção de escalas, como *hot/cold*, *tall/short*, *old/young*. Para Ferrarezi Junior (2015, p. 96), “essas palavras não representam sentidos e usos tão bem definidos, mas valores que precisam ser entendidos em uma escala de grandeza em função dos referentes a que se aplicam”. Dito de outra maneira, esses pares de palavras “não indicam qualidades independentes ou opostas, pelo contrário, são recursos lexicais de gradação” (Lyons, 1987 *apud* Escarpinete; Ferraz, 2015, p. 84).

É importante salientar que para Hu (2001), a negação de um desses pares não necessariamente implica o outro. Por exemplo, se um ambiente *não está quente* (hot), não significa necessariamente que *está frio* (cold), pois existe uma graduação entre

um e outro. Nesse caso, na língua inglesa, podem estar *warm* ou *cool*²³. De igual maneira, uma pessoa que não é *tall* (alta) não é, obrigatoriamente, *short* (baixa), visto que existe um meio termo entre ambas (*medium height*). Alguns exemplos em enunciados:

(8) *She was only 62! Too young to die!*

(9) *He wasn't tall enough for basketball player.*

Percebe-se que no exemplo (8), a pessoa tinha 62 anos, que, em determinado contexto poderia ser considerada uma *old person*. No entanto, considerando a expectativa média de vida, morrer aos 62 pode ser considerado *too young* em alguns países. De igual maneira, a pessoa na frase (9) não era alta para um jogador de basquete, mas certamente não era baixa, considerando a estatura média das pessoas em uma determinada região, por exemplo.

A **Antonímia complementar** refere-se a um a um par de palavras em que uma implica a negação da outra, como em *alive/dead* (vivo/morto), *awake/asleep* (acordado/adormecido), *male/female* (macho/ fêmea). Nessa seara, Cançado (2022, p. 52) complementa que “antônimos binários são pares de palavras que, quando uma é aplicada, a outra necessariamente não pode ser aplicada”. Assim, continua a autora, “quando dizemos que alguém está morto, necessariamente este alguém não está vivo, e vice-versa”. Veja-se o exemplo a seguir:

(10) *That baby kangaroo is surely a female (not male).*

Por fim, temos a **Antonímia reversa** ou **recíproca**, em que “uma palavra descreve a relação entre duas coisas ou pessoas e uma outra palavra descreve essa mesma relação, mas em uma ordem inversa” (Cançado, 2022, p. 52). São exemplos de antônimos recíprocos: *buy/sell* (comprar/vender); *child/parent* (filho/pai-mãe²⁴), *lend/borrow* (emprestar/pegar emprestado). Para Escarpinete e Ferraz (2015, p. 84) “percebemos aí uma oposição de ponto de vista, pois em um mesmo evento, quando um indivíduo compra, o outro vende, e são atos independentes”.

²³ Uma tentativa de tradução para o português seria *warm* = morno e *cool* = fresco. No entanto, como já frisado aqui neste trabalho, as traduções nem sempre expressam os significados exatos das palavras originais.

²⁴ Diferentemente do português, em que encontramos os termos pai e mãe, a palavra *parent*, tem o significado de pai ou mãe de uma pessoa ou animal.

(11) Brazil is bigger than Argentina.

A partir da frase (11), assume-se que o inverso também é, necessariamente, verdade: *Argentina is smaller than Brasil*.

Pelo exposto, compreende-se que as relações de antonímia são complexas, mas corrobora-se com a proposta de Escarpinete e Ferraz (2015) quando argumentam que este ponto deve ser abordado em sala de aula, podendo ser explorado em diversos gêneros textuais. Ademais, conforme expõem as autoras, a antonímia está bastante presente em gêneros como: tirinha, charge, meme etc. que são muito acessados pelos alunos na atualidade, tornando ainda mais relevante o trabalho com essa relação lexical. Observe-se a tira a seguir:

Figura 4 – Antonímia em tirinhas



Fonte: Paula D.C²⁵.

Na tira, temos o personagem Manolito, um dos amigos da famosa Mafalda, ambos criação do cartunista argentino Quino. Ele usa os pares antônimos *are/ are not* e *have/don't have* para expressar ironia acerca do texto que ele está lendo. Além disso, cria-se uma antonímia também entre “ser” e “ter”, que é a

Na próxima subseção, trataremos da hiperonímia e hiponímia, que também são muito válidas para o ensino de LE. Um dos exemplos de sua utilização é fornecer alternativas para que o aluno possa evitar a repetição de palavras ao produzir um texto.

²⁵ Disponível em: <http://paula-espaciodelestudiante.blogspot.com/2011/07/mafalda-in-english.html>

4.2.3 Hiperonímia e hiponímia

A hiperonímia é uma relação semântica em que uma palavra mais geral, chamada hiperônimo, inclui ou abrange palavras mais específicas, chamadas hipônimos. O hiperônimo é um termo que possui um sentido mais amplo, enquanto o hipônimo é um termo que possui um sentido mais restrito e específico. Por exemplo, em relação aos hipônimos "chair", "sofa" e "wardrobe", o hiperônimo é "furniture", pois abrange todos esses itens como tipos de móveis.

Segundo Antunes (2012, p.37), a hiperonímia parte do entendimento que os seres estão divididos em grupos hierárquicos, conforme as propriedades que são atribuídas a eles e “têm como base, então, o princípio de que uma classe de seres pode incluir outra, que, por sua vez, pode incluir uma terceira (e assim por diante)”. Esse pensamento implica, também, a ideia de que há um certo grau de organização hierárquica no léxico das línguas naturais.

Portanto, a hiponímia é uma relação de subordinação, em que os hipônimos estão subordinados ao hiperônimo, ou seja, são espécies ou tipos que fazem parte de uma categoria mais ampla. Segundo Oliveira (2016), essa relação pode ser entendida como uma relação de inclusão, em que os hipônimos estão incluídos dentro do campo semântico do hiperônimo. Por exemplo, em relação ao hiperônimo "animal", os hipônimos seriam "dog", "cat", "elephant", entre outros, pois estão incluídos no campo semântico de "animal" como espécies ou tipos de animais.

A hiperonímia e a hiponímia são conceitos fundamentais na semântica lexical, pois no processo comunicativo, interessa em LE aprender primeiro os hiperônimos, que diretamente apontam para os objetos do discurso. Os hiperônimos seriam aprendidos em um segundo momento de aquisição do vocabulário, com o objetivo de referência textual. Ambos descrevem uma relação de inclusão e subordinação entre palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Essa relação tem aplicações em diferentes áreas da linguística e contribuem para a organização do léxico, a elaboração de dicionários, o processamento de linguagem natural e o ensino de línguas. O aprendizado dessa relação semântica é importante para a compreensão do significado das palavras em diferentes contextos e para a análise e interpretação de textos linguísticos, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos falantes. Perceba-se a relevância de compreender as relações entre as palavras *BMW – Car – Vehicle*, para o texto jornalístico a seguir:

(12) A BMW crashed into a wall early this morning. There were two people in the car who died at the moment of the accident. Witnesses say the vehicle was exceeding the speed limit.

Uma *BMW* faz parte do conjunto de *cars*, que por sua vez, pertencem ao grupo dos *vehicles*. Com a utilização dos hiperônimos, evita-se a repetição de apenas um dos termos e contribui-se para uma melhor fluidez e coesão do texto.

4.2.4 Ambiguidade lexical

A ambiguidade é um fenômeno que ocorre quando uma palavra, expressão ou sentença pode ter mais de um significado, dependendo do contexto, o que pode levar a confusões e mal-entendidos na comunicação. Presente em todas as línguas naturais, a ambiguidade é um problema que pode comprometer a clareza e precisão dos enunciados, afetando a sua interpretação e implicando em erros de julgamento. Por exemplo, em inglês a frase “It’s cool!” pode significar “Que legal” ou “Está frio”. Trata-se, nesse caso, de uma ambiguidade lexical, dada a polissemia da palavra *cool*”.

Há também casos em que a estrutura sintática das frases ou a escolha e distribuição dos vocábulos numa frase pode provocar ambiguidade, nem sempre percebidas pelos estudantes de LE. Observe-se as frases abaixo:

(13) *My son Sam went to the movies with his friend in the blue t-shirt.*

(14) *The research shows that young students and teachers are more likely to feel depression.*

Na frase (13) pode-se concluir que Sam foi ao cinema usando uma camisa azul ou que seu/sua amigo/a estava de camisa azul. Para evitar essa contradição de sentidos, pode-se utilizar uma oração restritiva, como “*who was wearing a blue t-shirt*” e posicioná-la após a menção da pessoa que estava com a camisa azul, por exemplo: *My son Sam, who was wearing a blue shirt, went to the movies with his friend.*

Na frase (14) a dificuldade de compreensão se dá pela dúvida se o adjetivo *young* se refere apenas aos alunos ou aos professores também. Ou seja, quem está mais propenso a ter depressão: os alunos jovens e os professores ou ambos alunos e professores jovens? Uma das maneiras de desfazer a incompreensão, em inglês, é incluir *both* (ambos) e trocar o adjetivo *young* por *in their youth* (na juventude): *The*

research shows that both students and teachers in their youth are more likely to experience depression.

Vale ressaltar que a ambiguidade pode ainda ser utilizada de forma intencional em alguns contextos, como na literatura e na publicidade, com o objetivo de criar efeitos de sentido e provocar diferentes interpretações do texto, especialmente em gêneros textuais relacionados a humor.

A ambiguidade pode ocorrer por diferentes motivos, porém esta pesquisa foca a ambiguidade lexical, que ocorre em situações de polissemia e homonímia, conforme destaca-se a seguir.

4.2.4.1 Homonímia e Polissemia

Na homonímia, tem-se palavras com significados distintos, mas iguais ou semelhantes na escrita ou na fonética. Exemplos de homônimos perfeitos são os vários significados de *bear* (= urso, tolerar, carregar...). No entanto, quando a equivalência se dá em um dos modos, tem-se: homofonia (mesmo som, mas escritas diferentes), como em *threw*, passado do verbo jogar e *through*, advérbio que significa através; Homografia (mesma escrita, mas sons diferentes), como em *wind*, vento e *wind*, girar, dar corda (Crystal, 1988).

Ferraz (2013) destaca a importância de se compreender a homonímia e a polissemia, pois ambos os fenômenos podem trazer ambiguidade ao enunciado e, com isso transformar a comunicação menos efetiva, podendo ocorrer, inclusive, o risco de descontinuidade semântica. Por exemplo, o vocábulo “bank” refere-se ao local onde se faz transações com dinheiro, mas também “bank” refere-se às margens de um rio ou lago. Segundo a autora, trata-se de um caso de homonímia, visto que as palavras, apesar de serem formadas pelos mesmos fonemas, representam situações totalmente distintas, ou seja, não há relação entre elas.

(15) He's just jumped off the bank!

Na frase (15), não temos como saber se a pessoa pulou de um banco de areia às margens de um rio, por exemplo, ou de cima do prédio de um banco, instituição financeira, o que poderia ter sido um grave acidente.

Já a polissemia ocorre quando uma única palavra que possui dois ou mais significados diferentes, mas que estão semanticamente relacionados e derivam de um mesmo sentido básico. Por exemplo, a palavra *plain*, que pode significar simples, óbvio, claro, sem enfeites. Para Crystal (1988), a maior parte do léxico da língua inglesa é polissêmica, o que resulta em uma economia de palavras. Através do contexto em que uma palavra polissêmica é utilizada, os falantes podem inferir o sentido correto a partir das pistas contextuais, como informações sobre o contexto situacional, a co-ocorrência, a entonação e a intenção comunicativa do falante. Isso demonstra como a polissemia está intrinsecamente ligada à natureza dinâmica e contextual da linguagem.

(16) *We gathered the woods to light the fireplace.*

(17) *She was walking in the woods when she fell and hurt her foot.*

“*The woods*” nas frases (16) e (17) têm sentidos diferentes, mas relacionados entre si. Em (16) “*woods*” referem-se aos troncos de árvores (ou pedaços deles) que foram juntados para acender a fogueira. Já em (17), “*woods*” se refere a uma área com árvores, um bosque, uma pequena floresta.

A polissemia desempenha um papel fundamental na economia e flexibilidade da linguagem, permitindo aos falantes uma ampla gama de possibilidades de comunicação, além de estar intrinsecamente ligada ao contexto em que ocorre. A ocorrência da polissemia é observada em diferentes línguas ao redor do mundo, evidenciando a sua natureza universal na linguagem humana.

(18) *Evangeline called the hotel to book a room.*

Nesse enunciado (18), “*book*”, vocábulo normalmente conhecido pelo substantivo “livro”, assume a função de verbo, e significa “reservar”, que nada mais é do que “anotar em um livro”, ou pelo menos era assim que se reservava um quarto de hotel antigamente. Hoje, a grande maioria dos lugares utiliza um registro digital, mas a ideia ainda é a mesma.

Por outro lado, as palavras “*lie*” nas sentenças abaixo (19) e (20) têm mesma escrita e pronúncia, porém sentidos totalmente diferentes, bem como não há relação

entre as duas, que inclusive são dois verbos e possuem formas de passado e particípio diferentes²⁶.

(19) *Ann likes to lie in the sun during the spring.*

(20) *Robert would never lie to his wife.*

Em resumo, a diferença entre homonímia e polissemia está na relação semântica entre os sentidos das palavras. A homonímia refere-se a palavras diferentes que possuem a mesma forma gráfica ou fonética, sem relação semântica entre si, enquanto a polissemia refere-se a uma única palavra que possui múltiplos sentidos relacionados entre si.

Existem diferentes estratégias para lidar com a ambiguidade no âmbito da semântica, tais como a especificação do contexto, a definição de termos, a utilização de expressões mais precisas e a clareza na estruturação dos enunciados. Uma das estratégias mais importantes é a especificação do contexto em que o enunciado é utilizado, visto que o significado de uma palavra ou expressão pode variar de acordo com o contexto em que é utilizada.

A definição de termos também é uma estratégia importante, especialmente em textos técnicos e científicos, onde os termos têm significados precisos e específicos. A utilização de expressões mais precisas e menos ambíguas também é uma estratégia relevante, pois permite a comunicação de ideias de forma mais clara e objetiva. Além disso, a clareza na estruturação dos enunciados também é fundamental para evitar a ambiguidade, furtando-se, por exemplo, da utilização de frases muito longas e complexas, que podem dificultar a compreensão do texto.

4.2.5 Pressuposição

Cambrussi e Aragão Neto (2015, p. 195) ressaltam que nem todos os enunciados com os quais temos contato no dia a dia são ditos de maneiras explícitas. Isso se dá porque “quando o falante tem algo a dizer, lança mão de pelo menos dois caminhos para fazê-lo: o caminho do posto e o caminho do pressuposto”.

²⁶ Lie (deitar), verbo irregular, tem como formas de passado e particípio lay e lain, respectivamente. Já lie (mentir), regular tem formas de passado e particípio iguais: lied.

A pressuposição é um fenômeno semântico em que uma frase contém uma informação que é presumida como verdadeira, sem ser explicitamente afirmada. Em outras palavras, a pressuposição ocorre quando uma frase pressupõe algo que não está sendo dito diretamente. Por exemplo, nas frases

(21) *Sarah stopped drinking beer.*

(22) *Sarah used to drink beer.*

Se Sarah parou de tomar cerveja (21) pressupõe-se que ela tomava antes (22), que tinha o hábito de tomar cerveja no passado. A informação que fica no nível do posto é que isso não é mais verdade. Assim, “a pressuposição pode ser definida como uma relação entre duas sentenças, sendo que a primeira trata a verdade da segunda como não controversa” (Müller; Viotti, 2003, p. 146).

A pressuposição estabelece uma relação de causa e efeito entre proposições, a pressuposição “é propriedade de uma família de sentenças sintaticamente relacionadas: uma asserção, uma negação, uma interrogação, uma suposição” (Müller; Viotti, 2003, p. 147). A relação de pressuposição pode ser verificada ao analisar as famílias de sentenças sintáticas, colocando a oração na negativa, interrogativa ou condicionais e perceber que o significado permanece inalterado. Voltando ao exemplo anterior, temos:

(21) a. *Sarah stopped drinking beer.*

b. *Did Sarah stop drinking beer?*

c. *Sarah didn't stop drinking beer.*

d. *If Sarah stopped drinking beer, then she might be healthier now.*

(22) *Sarah used to drink beer.*

Em todas as frases em (21) há um conteúdo compartilhado: Sarah costumava beber cerveja. Ou seja, todas as frases em (21) pressupõem a sentença em (22). Nesse sentido, Cançado (2022) defende que o elemento linguístico “parou de” representado pelo verbo “stop” na frase (21), é o responsável pela inferência do que está em (22), atuando como ativador ou desencadeador de pressuposto. Nos enunciados a seguir, há outros exemplos desses ativadores de pressuposição:

(23) a. *My children know/forgot/realized that cats chase mice.*

b. *Cats chase mice.*

(24) a. *We think/ believe/ imagine that parrots can talk.*

b. *Parrots can talk.*

(25) a. *I stopped/ started eating meat.*

b. *I ate/didn't eat meat before.*

Cançado (2022, p. 48) assevera que “os verbos chamados factivos (saber, esquecer, adivinhar etc.) são desencadeadores porque eles pressupõem a verdade do seu complemento sentencial”, como acontece em (23) a e b. No entanto, segundo a autora, “os verbos não factivos (imaginar, pensar, achar etc.) não pressupõem a verdade de seus complementos”. Assim, não se pode dizer que a frase (24) a pressupõe a (24) b. Ou seja, o fato de “nós pensarmos que papagaios conseguem falar” não faz de “papagaios conseguem falar” uma verdade. Por fim, Cançado (2022, p.43) alega que verbos ou expressões que denotam mudança de estado, como parar de/começar a “pressupõem o estado anterior à mudança ocorrida”, como acontece em (25) a e b.

Vale ressaltar que Stalnaker (1977 *apud* Koch, 2011, p. 51) define pressuposição como “uma disposição linguística do falante”, por isso o autor defende que “a pressuposição deve ser analisada do ponto de vista pragmático, em termos das situações em que o enunciado é produzido”. Por isso, torna-se crucial que os alunos de língua inglesa compreendam o que podem pressupor a partir de um determinado texto, pois trata-se de uma inferência que ele próprio irá fazer e que o ajudará na compreensão dos sentidos inseridos no enunciado. Ponto de vista semelhante ao de Cançado (2022, p. 37) que propõe que “as pressuposições também tenham algumas características pragmáticas e, por isso, vou assumi-las como sendo uma noção semântico-pragmática”.

Conclui-se, portanto, que a pressuposição pode auxiliar o aluno de LI a compreender textos, especialmente os mais complexos, além de ser, também, um elemento importante para a coesão e coerência textuais.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO LÉXICO CONTEXTUALIZADO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A partir do conhecimento sobre as relações lexicais expostas na seção anterior, podemos afirmar que há uma necessidade premente de se construir um percurso semântico no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Tem-se tentado, até aqui, demonstrar a relevância da contextualização do léxico, bem como trazer os conceitos da semântica lexical para práticas de sala de aula. Acredita-se ser este um ponto relevante no ensino de LE, especialmente em se tratando da língua inglesa, por se tratar de um idioma composto por um grande número de *chunks* e de frases lexicais, em que palavras juntas adquirem sentidos diferentes de quando estão isoladas. Davis e Kryszewska (2017, p. 9, tradução nossa²⁷) definem *chunk* como “uma parceria de palavras; duas ou mais palavras que estão juntas, geralmente com uma palavra-chave, primordialmente para gerarem um significado específico. Forma e significados são uma coisa só”.

Para exemplificar, tomemos o chunk “*not at all*”: isoladamente, as palavras teriam pouco ou nenhum sentido. Juntas, ganham vida ao significar “de jeito nenhum”, “de nenhuma forma”. Destarte, os conhecimentos da semântica lexical conscientizam os alunos para não pensarem em palavras de formas isoladas, pois juntas e, dentro de um contexto específico, podem adquirir mais significações do que quando vistas isoladamente.

Conforme veremos na análise do material didático, o léxico vem sendo pouco explorado, especialmente na interpretação de textos, em que, muitas vezes, limita-se a apresentar uma lista de palavras com suas respectivas traduções, sem que haja um trabalho mais detalhado que ajude o aluno a ir além da mera decodificação das palavras.

Ao serem expostos a atividades que os levem a uma análise semântica, os alunos podem adquirir o domínio lexical necessário que os levará à competência linguística que se espera deles. Nesse sentido, defende-se, para o ensino de língua LI, um caminho de ensino do léxico como uma forma que o aluno possa:

- Reconhecer que há uma diversidade de palavras polissêmicas e que, por isso, deve ser avaliado o contexto em que o vocabulário está inserido;

27 No original: a chunk is a word partnership; two or more words that stand together, usually with a key word, and are primed to have a specific meaning. Form and meaning are one.

- Levantar hipóteses a partir das inferências (especialmente ao recorrer aos pressupostos linguísticos presentes nos textos);
- Compreender como a noção das relações semânticas podem auxiliá-lo a ir além da mera codificação de palavras, tornando-o um usuário proficiente da língua;
- Relacionar os conhecimentos do sistema da significação para, a partir disso, concretizar a compreensão do sentido de um texto.

Para Larrotta (2011), os instrutores devem ter consciência de que não há uma só maneira de se trabalhar o vocabulário de uma língua e que cada estratégia deve ser pensada de acordo com cada situação, com o nível linguístico dos alunos, entre outros fatores. Por exemplo, em uma turma de iniciantes com conhecimento zero em LI (algo muito difícil nos dias atuais), faz algum sentido começar com uma lista de palavras e seus significados básicos, mas essa não deve ser a única maneira de se ensinar vocabulário. E se torna ineficiente à medida que os alunos vão avançando de nível.

Com isso, passa-se, a seguir, a citar algumas situações em que a falta domínio lexical pode provocar problemas de compreensão.

Tome-se, por exemplo, a palavra *blue*, que geralmente é ensinada apenas como sendo a cor azul. Se, no entanto, dissermos que alguém *went blue*²⁸, há uma certa relação com o significado da cor azul. Contudo, se dissermos que alguém *gets the blues*²⁹, a cor está associada à tristeza, sentido totalmente inverso ao *bluebird* usado na canção de Paul McCartney ou ao *bluebird of happiness* música que ficou famosa nos Estados Unidos na década de 1930 na voz do tenor Jan Peerce. Nas duas composições musicais, ver um *bluebird* traz alegria³⁰. Outras situações em que também aparece a cor azul:

²⁸ De acordo com o Dicionário Longman: if someone goes blue, their skin becomes blue because they are cold or cannot breathe properly. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/go-blue>. Acesso em 09 de fev. 2023.

²⁹ De acordo com o Dicionário Longman: the blues are feelings of sadness. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/the-blues>. Acesso em 09 de fev. 2023.

³⁰ Já na língua portuguesa, a mesma expressão de alegria aparece com a cor verde: ver um passarinho verde.

- Quando uma coisa acontece *out of the blue*, significa que ela ocorre “inesperadamente”, “do nada”, como na frase “*Just out of the blue, he stood up and popped the question*”³¹.”
- Uma coisa que acontece “*once in a blue moon*” é algo muito raro de acontecer, como no exemplo: “*once in a blue moon I drink coffee. I don’t like its taste in my mouth*”³².”
- Usada no plural, *blues*, trata-se de um estilo musical, de raízes africanas, que surgiu no sudeste dos Estados Unidos

Outrossim, há que se reconhecer que o contexto, além de ter um papel importante na significação das palavras, ainda pode haver a incorporação de traços semânticos cada vez que se faz um novo uso discursivo (Pietroforte; Lopes, 2021). E, nesse ponto, vale lembrar Faraco e Tezza (2016, p.36), que alertam que “as palavras só ganham pleno significado no momento mesmo em que acontecem. Só então nós saímos do ‘sinal de código’, do ‘valor do dicionário’, para a vida real do significado”. É nesse sentido que a semântica lexical pode auxiliar professores e alunos. Vejamos mais alguns exemplos:

A palavra *gay* era comumente usada como sinônimo de happy “*he was a gay boy*” significava, portanto, que alguém foi, simplesmente, uma criança feliz. No entanto, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos³³, a palavra adquiriu outra conotação e em outra frase como “*He found out he was gay since his childhood*”, intenciona-se afirmar que um garoto descobriu que se atraía por outros garotos desde a sua infância, ou seja, está relacionada à homoafetividade e não a um estado de felicidade.

Da mesma forma, a palavra “*bear*” usada como substantivo refere-se ao animal, urso, como na frase “*I saw a bear in the park last weekend*”. No entanto, se usada como verbo, tem o sentido de “tolerar” ou “ter paciência”, como em “*Bear with me, please*” ou “*I can’t bear with my neighbor’s noise all night*”.

Além de palavras mudarem de significado de acordo com o contexto, tem-se também que observar uma série de outros conhecimentos semânticos para

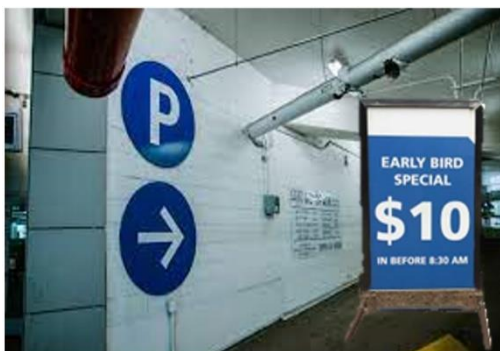
³¹ Tradução livre: “Assim, do nada, ele se levantou e me pediu em casamento.”

³² Uma vez perdida eu tomo café. Não gosto do seu gosto na minha boca”

³³ Informação de: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934#:~:text=A%20palavra%20%E2%80%9Cgay%E2%80%9D%20vem%20do,por%20homossexuais%20para%20se%20autod%20escreverem>. Acesso em 09 de jun. 2023.

compreender algumas situações mais específicas. É o caso dos *idioms* e *proverbs* (expressões idiomáticas e provérbios). Observe-se a placa abaixo:

Figura 5 – Idiom



Fonte: <https://philapark.org/2017/07/ppa-early-bird-parking-specials/>

Caso consiga decodificar o que diz a placa, onde se lê: “pássaro adiantado especial: \$10”, provavelmente, mesmo um aluno avançado pode não entender seu significado, visto que o entendimento completo só se dá através do conhecimento do idiom: “the early bird catches the worm”.

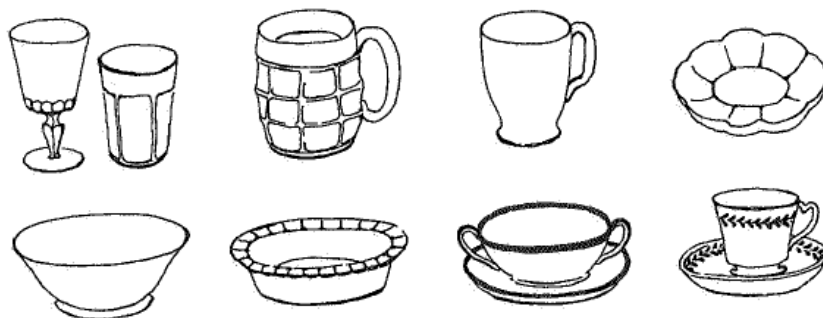
“*The early bird catches the worm*” é um provérbio cujo equivalente na língua portuguesa é: “Deus ajuda a quem cedo madruga”. Sem o conhecimento prévio desta expressão, não é possível saber que o estacionamento oferece preço mais baixos para quem chegar mais cedo ao estacionamento (os “*early birds*”), evitando filas.

Nesse contexto, Lewis (1993) aponta que as palavras não têm uma relação única com seu objeto no mundo real, por isso elas devem ser explicadas ao contrastar itens lexicais. Por exemplo, apenas mostrar uma caneta e dizer que este objeto em inglês é *pen* não é suficiente, pois pode levar o aluno a pensar que *pen* é qualquer coisa que se use para escrever em um papel. Deve-se, portanto, comparar *pen* – caneta, com *pencil* – lápis, para que se possa compreender o potencial significado da palavra.

Há um clássico exemplo de atividade no livro de Lewis (1993), conforme ilustra a figura 6 a seguir, no qual o autor explicita que contrastar itens lexicais é mais eficiente e produtivo do que tentar apenas defini-los. Por exemplo, caso tente explicar a um aluno a diferença entre “mug” (caneca) e “cup” (xícara) apenas pela descrição isolada de cada palavra, pode provocar confusão, visto que ambas são um recipiente redondo com uma “asa” para facilitar o manuseio. Mas ao contrastar as duas, por exemplo, dizendo que as duas têm basicamente a mesma função, sendo uma maior, geralmente mais alta, que a outra, já faz com que o estudante tenha uma ideia mais

próxima da realidade. Ao mostrar as imagens de ambas, fica mais clara ainda a distinção entre elas.

Figura 6 – Contraste



Fonte: Lewis (1993, p.79).

São pertinentes também aqui as palavras de Larrotta (2011, p. 3, tradução nossa³⁴) que adverte sobre a importância do contexto, pois “saber a definição de uma palavra pode ser útil até certo ponto, mas pode não servir para melhorar a compreensão de textos. O leitor também precisa avaliar como a palavra se encaixa no contexto”.

Posicionamo-nos aqui a favor de Lewis (1993) ao defender que a competência lexical de um estudante de LE é um fator determinante para sua proficiência na língua. Assim como também corroboramos com o pensamento de Nation (2001), que afirma que o aprendizado de uma palavra é um processo cumulativo que deve envolver várias formas diferentes de contato do aluno com o léxico do idioma estudado.

Dessa forma, passa-se, a seguir, a analisar como o material didático de língua inglesa, selecionado para compor o nosso corpus, aborda o léxico em suas atividades apresentadas, avaliando que princípios teóricos estão por trás dos textos e exercícios. E, em seguida, será feita uma proposta para complemento ou substituição das atividades que não se adequem totalmente à abordagem lexical, que se propõe neste estudo.

³⁴ No original: “knowing the definition of a word may be useful at a certain point but it might not serve to improve reading comprehension. The reader also has to appreciate how the word fits into the context.”

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão analisadas as atividades presentes no material didático da série *Linguagens e suas Tecnologias*, elaborado pela editora Somos e voltado para o Novo Ensino Médio. No entanto, antes de passar-se para as análises, no tópico a seguir, será caracterizada a utilização dos livros didáticos como ferramentas dos professores, bem como será justificada a escolha do corpus de análise.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Os livros didáticos (LD) são considerados uma ferramenta já consolidada para a prática pedagógica nas aulas, por isso a opção por trabalhar com eles. Ademais, os LD são amplamente usados, tanto em escolas da rede pública de ensino, quanto da rede privada, sendo, na maioria das vezes, o único instrumento de trabalho do professor.

Parte-se do pressuposto de que o LD é um instrumento importante no processo educacional, na medida em que se configura um espaço em que as ideias são veiculadas e os mais diversos tipos de conhecimentos são transmitidos e recebidos. São conteúdos que vão desde o senso comum, ao nível científico e tecnológico, ligados ou não à difusão e perpetuação de valores e costumes, dentre outros. É o suporte que os professores têm à disposição como instrumento concreto de veiculação de conteúdos, conceitos e representações.

No Brasil, a utilização de LD impressos é favorecida desde a implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pelo Governo Federal. Através deste programa, são distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas de educação básica, além de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, e conveniadas com o Poder Público Federal³⁵.

Sabe-se que há um intenso processo de seleção dos LD que vão compor o PNLD. No entanto, a adoção de um material que conste no programa só é obrigatória para as escolas públicas. As instituições privadas têm a possibilidade de eleger qualquer outro LD, inclusive de produzi-los ou solicitar que uma editora os elabore

³⁵ As informações aqui apresentadas foram resumidas de: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em 16 jan. de 2023.

com exclusividade para sua rede de ensino, como é o caso do material selecionado para esta análise. Outrossim, em ambos os casos, deve ser observado, conforme detalhado anteriormente, o que está disposto nos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objeto de análise escolhido para esta pesquisa foi a coleção de livros *Linguagens e suas tecnologias: o ser humano gera e é gerado por linguagens*, composto por 12 módulos (fascículos), sendo 4 para cada série do ensino médio, publicado pela Editora Somos, em parceria com o Sesi, que adota o material nas escolas do grupo em todo o país.

Esse MD se propõe a seguir as diretrizes da BNCC para o Novo Ensino Médio (NEM), homologado em 2018 e que contempla de forma conjunta as diversas disciplinas da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Ou seja, não há um livro específico para a LI e os conteúdos dessa disciplina estão inseridos em meio às outras da área. Abaixo a capa dos primeiros módulos de cada série:

Figura 6 – Capas dos livros da Série NEM



Fonte: SOMOS – Sistema de ensino (2019; 2020)

Cada uma das três séries que compõem o Novo Ensino Médio (NEM) é composta por 4 módulos/livros, totalizando doze livros. Cada um deles foi organizado por autores diferentes, mas têm estruturas semelhantes, nas quais os conteúdos das disciplinas da área são distribuídos em dois capítulos.

Quanto à língua inglesa, no geral, há, pelo menos, um espaço dedicado ao componente em cada capítulo, sendo que a leitura e interpretação de textos é a atividade mais presente, compreendendo, algumas vezes, atividades prévias de leitura, geralmente voltadas ao léxico ou à gramática; e atividades posteriores de leitura, em geral alusivas à interpretação de textos.

A escolha por esse material se justifica por ele ser usado pela professora pesquisadora em uma das escolas que trabalha e por se referir ao Novo Ensino Médio, cujas diretrizes foram incluídas recentemente na BNCC. Ademais, a rede de escolas SESI, que atua em nível nacional, começou a modificar seus materiais didáticos, em parceria com a Editora Somos, após a homologação da Base, em 2018, de forma a seguir as propostas do documento para o NEM, o que já traz um certo ineditismo na análise.

Sabe-se que há muitos questionamentos quanto à BNCC do Ensino Médio, que traz mudanças por vezes radicais ao que vinha sendo praticado até então. E, o mais importante, há uma enorme diferença entre o que se propõe que seja ensinado, que consta nos MD do novo segmento, e o que se avalia através do ENEM. A escola que adota o livro analisado nesta pesquisa, implementou o NEM em 2020 e teve a primeira turma formada em 2022. No entanto, tanto professores quanto alunos questionaram esta divergência de abordagem de conteúdo. Por isso, uma das grandes preocupações, após analisar o LD, é elaborar alternativas de atividades que estejam de acordo com o que é cobrado dos estudantes nos exames nacionais.

5.2 ANÁLISE DO CORPUS

Ao analisar o conjunto de livros didáticos escolhidos, percebeu-se que a maior parte dos conteúdos gramaticais foram adicionados nos 8 primeiros livros, usados nas duas primeiras séries. Por outro lado, os 4 últimos livros, referentes à 3ª série, contém majoritariamente a atividades relacionadas ao vocabulário e a atividades de interpretação textual. Dessa forma, visto que esta pesquisa se interessa pela forma como o léxico é abordado, limitamos nossa análise a esses quatro últimos módulos, ou seja, isolamos todo o conteúdo de LI destinado ao último ano do Ensino Médio e examinamos o tratamento dado ao ensino de vocabulário.

Estão presentes nesta análise quase todos os textos e atividades que constam no material e na sequência em que aparecem, exceto, conforme será indicado, quando tratavam exclusivamente de gramática, quando eram textos meramente para ilustrar um gênero textual ou com estrutura padrão muito semelhante à de outro já analisado.

A figura abaixo dá ideia da quantidade de seções³⁶ dedicadas à Língua Inglesa e as que foram avaliados.

Figura 7 – Seções de LI nos livros da 3ª série

Módulo	Quantidade de seções com LI	Quantidade analisada	Formato do conteúdo
9	Cap1 - 2 seções	2	1- Quadro com <i>discourse markers</i> + explicação 2 - Texto para interpretação
	Cap2 - 1 seção	1	Abertura + texto sobre Book review
10	Cap1 - 2 seções	2	1- Atividade de pré-leitura com lista de vocabulário e tradução + dois textos sobre o gênero estudado com questões de interpretação 2- Atividade de pré-leitura com lista de vocabulário e tradução + dois textos sobre o assunto, com questões de interpretação
	Cap2 - 2 seções	2	1- Abertura + texto sobre Book Review 2- Seção com prefixos e sufixos
11	Cap1 -1 seção	1	1- Dois textos sobre língua Portuguesa + questões de interpretação
	Cap2 - 1 seção	1	2- Demonstração do gênero projeto de pesquisa em inglês
12	Cap1 -1 seção	0	Texto sobre cinematografia com glossário e questões de interpretação
	Cap2 - 2 seções	1	1- Texto sobre currículo 2- Texto sobre Motivation letter

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A primeira atividade de língua inglesa, referente ao primeiro capítulo do módulo 9, primeiro livro do terceiro ano do Ensino Médio, trata da argumentação. O LD procura fazer uma relação entre o gênero textual em LI “essay” e a dissertação argumentativa feita, em português, para o ENEM. Para isso, primeiramente é apresentada uma lista de “*discourse markers*”, ou marcadores do discurso. A figura 8, a seguir, apresenta o quadro desses conectivos:

³⁶ Conforme exposto anteriormente, o livro apresenta conteúdo de todos os componentes da área de Linguagens (Língua portuguesa, incluindo gramática, redação e literatura; Língua inglesa; artes e educação física. Não há divisão ou separação das disciplinas no material.

Figura 8 – Livro 9 - Atividade 1

Você já deve estar familiarizado com a estrutura de um texto dissertativo. Mas, há palavras e expressões que ajudam a deixar o seu texto ainda mais coeso e bem organizado. São os **discourse markers**, ou marcadores do discurso, em português. Eles são palavras ou expressões que têm a função de estruturar a fala, organizar as ideias, demonstrar clareza e conectar frases/ideias.

Veja nos exemplos a seguir os principais **discourse markers** da língua inglesa, de acordo com suas funções na frase.

Iniciar a frase	
For a start	Primeiro, para começar
First of all	Em primeiro lugar, antes de qualquer coisa
Exemplificar	
For example, for instance	Por exemplo
In particular	Em particular, especialmente
Indicar contraste	
Still	Apesar disso, ainda assim
However	Entretanto, apesar disso
Nevertheless	No entanto, contudo
On the other hand	Por outro lado
Demonstrar causa e consequência	
So	Portanto, então
Then	Então
Therefore	Portanto
Thus	Assim
Reafirmar, explicar	
In other words	Em outras palavras
That is	Isto é

Fonte: Puglisi (2020, Módulo 9, p. 11)

Ressalte-se, primeiramente, que este conteúdo, chamado aqui de “*Discourse Markers*”, está relacionado a itens gramaticais e não a itens lexicais. Contudo, sabe-se que compreender os *sentidos* das palavras, nesse caso, é de extrema relevância para usá-las com coerência e coesão. Dada essa importância, essa análise foi incluída nesta pesquisa. Um questionamento que pode ser feito quanto a este quadro é o porquê de se colocar listas de palavras ao lado de suas respectivas “traduções” em língua portuguesa. Conforme exposto anteriormente, as palavras são formadas por um campo semântico que constitui uma rede de significações que só adquirem sentido dentro do contexto em que estão inseridos, em que seus significados podem ser, inclusive, ampliados ou reduzidos.

Por outro lado, é válido salientar que a lista ilustrada na figura 9 traz um elemento adicional, que é importante para o uso desse vocabulário por parte do aluno, que é a função que as palavras/expressões exercem dentro das frases. No entanto, falta o contexto real de produção, falta o texto, para que o aluno possa se posicionar em situações reais de uso.

Ademais, apresentado assim em uma lista, o vocabulário tende a ser memorizado e rapidamente esquecido, pois não traz nem reflexão acerca dele, nem prática. Estes dois pontos poderiam ser explorados após o quadro, mas não é isso que é feito. A figura 9 apresenta o conjunto de textos que seguem:

Figura 9 – Livro 9 Conteúdo 2

A seguir, mais alguns exemplos do uso dos *discourse markers*.

Enumerar

- ▶ Two other trends give me cheer: firstly, the impact of Far Eastern inward investment on the supply chain has forced more suppliers to adopt standards and consistency of quality... Secondly, in our largest companies, we are developing a number of significant world class champions.
- ▶ I lost my temper and afterwards I felt really stupid.

Adicionar

- ▶ Mix (stuff each as cheese and meat) either with stale bread and freeze it to feed the birds in winter. Also help them with birdbaths [...]
- ▶ During the first two blocks, there are lectures and seminars. [...] In addition, the second block, leading up to the practicum, devotes substantial time to developing a familiarity with techniques for observation and evaluation, training and supervision.
- ▶ [...] Additionally, with the continuing uncertainty surrounding house prices up and down the country, it is ever more important to be aware of every investment opportunity.
- ▶ If your tooth really hurts you should make an appointment with the dentist. Besides, it's high time you had a check-up.

Fonte: Puglisi (2020, Módulo 9, p. 12)

Conforme pode ser observado, são elencados outros “*discourse markers*” (diferentes dos apresentados no primeiro quadro), dessa vez incluídos em frases, o que daria uma ideia de contextualização de uso, porém, não há nenhuma indicação para o aluno de qual/quais palavras em cada frase é/são o/s marcador(es) de discurso que estão sendo exemplificados, o que pode causar mais confusão do que ajudar. Para melhor explicar, observe-se uma frase retirada de cada item da figura 10 e suas respectivas traduções propostas pelo Google Tradutor³⁷:

³⁷ <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>. A opção por colocar a tradução do Google, nesse caso, se deu pelo fato de que, provavelmente, seria a atitude que o aluno menos proficiente tomaria.

I lost my temper and afterwards I felt really stupid. (Perdi a paciência e depois me senti muito idiota)

Mix (stuff each as cheese and meat) either with stale bread and freeze it to feed the birds in winter. Also help them with birdbaths (...) Misture (recheie cada um como queijo e carne) com pão velho e congele para alimentar os pássaros no inverno. Ajude-os também com os banhos de pássaros (...)

Acredita-se que, dada a baixa proficiência dos alunos, ao ler as frases em inglês, eles não saberiam identificar os *discourse markers* e, caso o professor indique, ou eles consigam relacionar após traduzirem no Google Tradutor (recurso que os estudantes costumam recorrer em sala de aula), ainda assim há uma grande incoerência em todas as frases apresentadas: dificilmente elas apareceriam em um texto dissertativo-argumentativo, que é a proposta da unidade. As sentenças usadas para exemplificar os marcadores não têm relação entre si, nem com o que vem antes ou depois. Se a habilidade que se espera que os alunos dominem após estudar o conteúdo é a argumentatividade, os estudantes não têm a oportunidade de praticá-la com o conteúdo apresentado.

Cabe aqui lembrar os conceitos de Leffa (2016), que divide o aprendizado do léxico em três dimensões: da quantidade, da profundidade e da produtividade. A primeira parece ser o foco deste LD, visto que há uma grande preocupação em expor o falante a uma grande quantidade de palavras, sem que isso necessariamente corresponda à aprendizagem efetiva. De acordo com o autor, quando se trabalha a dimensão da profundidade, o aprendiz é capaz de estabelecer relações sintagmáticas e paradigmáticas entre as palavras e, quando se atinge a dimensão da produtividade, o aluno consegue não só reconhecer um grande número de palavras, mas também usá-las em contexto de produção oral ou escrita.

Após esses “outros exemplos de *discourse markers*”, o LD traz o *Text 1*, sob o rótulo de “Para Construir”. Com esse título, espera-se que seja o momento de pedir aos alunos que escrevam sua própria produção textual argumentativa, o que não acontece. Veja-se o que contém o texto na figura 10.

Figura 10 – Livro 9 Texto 1

PARA CONSTRUIR

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 e 2.

Veja orientações no Manual do Professor.

Hands Off¹ Exotics

Exotic animals do not make good pets and are not suited² to life in captivity³. Purchasing⁴ an exotic animal also means supporting a trade that involves a high level of cruelty and environmental destruction – as many animals in the trade are captured from the wild. There is no easy way of telling whether exotic animals have been bred⁵ in captivity or are wild-caught. As well as this, exotic pets can also spread⁶ diseases to people.

Exotic pet keeping is a 'hobby' of ignorance, where animal keepers know little about the biological needs of their captives and where sellers rely on⁷ this uninformed market. APAs⁸ educational campaign will provide insights⁹ into the misinformation¹⁰ that surrounds¹¹ animal keeping and hopefully persuade people to steer clear of¹² exotic pets. There may always be unscrupulous¹³ people willing to trade in wild animals for short-term profit¹⁴. Without consumer demand the trade will collapse.

Heightened awareness¹⁵ leading to a change in public attitudes will have profound impact on the trade. The exotic pet industry creates a false demand for exotic animals by marketing them as 'low maintenance' and 'easy to keep'. This

deceptive¹⁶ and damaging message however is countered¹⁷ more and more in informed circles, such as the veterinary and biological professions. Local and national media increasingly present stories of animals who have suffered cruelty and neglect at the hands of owners who could no longer manage them or afford expensive veterinary bills. Despite this¹⁸, the trade is booming¹⁹ with an ever-increasing diversity of species available to consumers.

Animal traders and pet shop staff commonly lie about the origins of their animals and lead²⁰ customers to believe, for example, that they are captive-bred when in fact they have been snatched²¹ from the wild. The capture and transportation process is so brutal that the majority of animals die before they reach the pet shop. The trade in wild animals for pets is driving many species towards²² extinction.

People who buy exotic pets are often not aware²³ of the significant disease risk that they invite into their homes. Vulnerable groups such as children under five, the elderly, pregnant woman or people with compromised immune systems are more susceptible to contracting one of the many diseases carried by exotic animals.

The simplest answer therefore²⁴ is not to buy exotic pets and also to educate others against exotic animal keeping.

HANDS off Exotics. Animal Protection Agency. Disponível em: <<https://www.apa.org.uk/campaigns/handsOff.html>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

GLOSSÁRIO

(1) Hands off: afastar-se.	(9) Insights: discernimento.	(17) Countered: replicada, espalhada.
(2) Be suited: ser adequado.	(10) Misinformation: desinformação.	(18) Despite this: apesar disso.
(3) Captivity: cativeiro.	(11) Surround: rondar, circular.	(19) Booming: crescendo, bombando.
(4) Purchase: comprar.	(12) Steer clear of: evitar, ficar longe.	(20) Lead: levar.
(5) Bred: criado.	(13) Unscrupulous: inescrupuloso.	(21) Snatched: sequestrados.
(6) Spread: espalhar.	(14) Short-term profit: lucro de curto prazo.	(22) Towards: rumo a.
(7) Rely on: contar com.	(15) Heightened awareness: consciência elevada.	(23) To be aware: estar ciente.
(8) APA: Animal Protection Agency.	(16) Deceptive: enganosa.	(24) Therefore: portanto.

Fonte: Puglisi (2020, Módulo 9, p. 12-13)

O texto 1, em primeiro lugar, não é um bom exemplo de um texto argumentativo. Ele tem características de um texto informativo-jornalístico, cuja função é alertar as pessoas, em geral, a não manterem em suas casas animais exóticos, devido aos riscos que eles podem trazer a todo o ecossistema, inclusive provocando doenças às pessoas da família.

Ademais, os *discourse markers* foram discretamente usados (em pequena quantidade) e, mais uma vez, não estão destacados no texto. Foram encontrados seis deles em meio às frases e apenas dois aparecem no glossário ao final: *despite this* e *therefore*.

De igual maneira, não se considera produtiva para a aprendizagem a lista de vinte e quatro palavras no glossário, mais uma vez com suas respectivas traduções. Este tipo de atividade é criticado por estudiosos da semântica, pois, além de trazer apenas um sentido para cada palavra/ expressão, conforme já exposto, não leva em consideração um fator bastante relevante em se tratando de LI: a *collocation*. Segundo Leffa (2000, p. 33)

a questão da co-ocorrência, incluindo aí os conceitos de colocação ou colocabilidade, merece um destaque especial (...). Saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário de uma língua, principalmente quando envolve os aspectos produtivos (escrita e fala).

Um exemplo de *collocation* presente no texto, que passa “despercebido” é “*have a profound impact on*” (provocar um impacto profundo sobre). Segundo o dicionário Longman, conforme figura 11 a seguir, a palavra “*impact*”, pede, obrigatoriamente o verbo “*have*”, assim como “*profound*” é um dos adjetivos mais adequados para acompanhar esse substantivo.

Figura 11 – Impact - Longman

im·pact¹ /'ɪmpækt/ ●●● S3 W2 AWL noun 🔊 🔊

1 [countable] the effect or influence that an event, situation etc has on someone or something

major/significant/profound etc impact

🔊 Higher mortgage rates have already **had** a major **impact** on spending.

▶ Don't say 'cause an impact' on something. Say **have an impact** on something.

Fonte: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/impact>

Por fim, destaca-se ainda a regência nominal da expressão, que pede o uso da preposição “*on*” após “*have an impact*”. Acredita-se que esses são elementos importantes para um estudante de inglês e que foram deixados de fora das explicações e atividades do livro, bem como os *phrasal verbs* e as expressões idiomáticas que há no excerto apresentado.

Ainda no livro 9, há o capítulo 2, dedicado a temas relacionados à cultura e entretenimento. Após as primeiras páginas, destinadas à língua portuguesa, há, a partir da página 37, uma série de textos em LI. Conforme ilustra a figura 12, a seguir, há uma introdução em português sobre a escrita de textos sobre cultura e entretenimento. Os dois primeiros textos em inglês que seguem versam sobre os gêneros *book review* e *movie review*, sendo o primeiro deles apenas uma informação sobre como produzir uma *book review* e o segundo uma resenha do filme *Mulan*. Os textos são apenas apresentados, em LI, sem nenhuma atividade relacionada a vocabulário, gramática ou interpretação. Também não há explicações sobre a estrutura do gênero textual que está sendo trabalhado – a *review*.

Figura 12 – Livro 9, Capítulo 2

TEXTOS SOBRE CULTURA E ENTRETENIMENTO

Você já conhece o que é uma resenha crítica. Mesmo assim, vamos relembrar: a resenha crítica é um gênero tipicamente jornalístico (assim como a notícia, o editorial e o artigo de opinião) que tem por objetivo orientar o leitor (de jornal, revista, *site* ou até mesmo redes sociais) sobre o lançamento de uma obra cultural, seja ela um filme, um livro, uma peça teatral, um show de música, uma exposição de arte, entre outras produções.

Na língua inglesa, a resenha crítica pode ser definida pelo termo *review*. Temos, então, o *movie review* (resenha de filme), o *book review* (resenha de livro) etc. Chamado comumente apenas de resenha (ou de crítica), esse tipo de texto pode ter tamanho variável, assim como a profundidade no tratamento do tema não segue um padrão. Tudo depende do veículo em que a resenha é publicada e do autor que a escreve. Apesar disso, toda resenha tem uma estrutura semelhante: começa apresentando a obra, com um breve histórico, depois a situa dentro da produção do autor ou diretor, expõe a análise do crítico, destaca os pontos positivos e/ou negativos da obra, e finaliza com a recomendação sobre a obra analisada.

A seguir, você encontra dicas de como escrever uma resenha de livro. Ao redigi-la, também conseguimos identificar a estrutura do texto.

How to write a book review

A book review usually starts with a couple of sentences describing what the book is about, but without giving any spoilers or revealing plot twists! If the book is part of a series, it can be useful to mention this, and whether you think you'd need to have read other books in the series to enjoy this one.

The author of the review discusses what he or she particularly liked about the book, the focus should be on his/her thoughts and feelings about the story and the way it was told. After that, the review mentions the negative aspects of the book.

To end the review, the author summarizes his/her thoughts on the book by suggesting the type of reader he/she would recommend the book to. For example: younger readers, older readers, fans of relationship drama/mystery stories/comedy. Are there any books or series the reader would compare it to?

Adaptado de: PLAÇA, Luisa. How to write a book review. **Book Trust**. Disponível em: <<https://www.booktrust.org.uk/books-and-reading/tips-and-advice/writing-tips/writing-tips-for-teens/how-to-write-a-book-review/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Fonte: Puglisi (2020, Módulo 9, p. 37)

Na sequência, conforme ilustra a figura 13, há uma *book review*, publicada originalmente no site do Jornal *The Guardian* sobre *The cat's eye*, da autora canadense Margaret Atwood.

Figura 13 – Livro 9 Capítulo 2, Book Review

PARA CONSTRUIR

Read the following text and answer the questions.

Veja orientações no Manual do Professor.

Reading group: Cat's Eye by Margaret Atwood is our book for April

Margaret Atwood's *Cat's Eye* has won our vote and will be the subject¹ of this month's reading group.

The 1988 novel was shortlisted for the Booker prize and the Canadian Governor General's award and was described in the *New York Times* as "the finest addition to the Best Girlfriend genre yet."

The "Best Girlfriend" genre was defined by Atwood herself in 1986. "In the last small while," she wrote, "there has been a spate² of novels by such leading writers as Toni Morrison, Joyce Carol Oates, Gail Godwin and Alice Walker examining relationships between women – not the sisters, the cousins and the aunts, the grannies and mothers of books like Joan Chase's *During the Reign of The Queen of Persia* and Marilynne Robinson's *Housekeeping*, nor the lovers of the many novels featuring lesbians that have appeared since Radclyffe Hall's *Well of Loneliness* and Rita Mae Brown's *Rubyfruit Jungle*, but women bound together by ties³ more tenuous⁴, though no less intense. "Chums⁵, as they used to be called".

Which sounds rather pleasant, but to explore female friendships can also mean facing up to pain and cruelty. "Perhaps the reason it's taken women novelists so long to get around to dealing with women's friendships head-on⁶ is that betrayal⁷ by a woman friend is the ultimate betrayal," says Atwood, concluding that, at least, "women's friendships are now firmly on the literary map as valid and multidimensional novelistic material."

Before reading too much into the fact that *Cat's Eye* was published two years after that essay, it's worth remembering that Atwood had started it years earlier and taken it up again, after observing the behaviours of her daughter, then a child, and her friends. Even so⁸, this is a novel that has plenty to say about the "ultimate betrayal", in which friendships quickly descend⁹ into bullying, ostracising, psychological and physical torture.

Curiously, when *Cat's Eye* was published, three years after *The Handmaid's Tale*, some critics took it as evidence that Atwood had "mellowed¹⁰". But that was more likely an indication of the devastating impact of her dystopian novel than of any softness found here. *Cat's Eye* contains humour and loving descriptions of Canada and childhood, but it's still brutal. Its fear and horror are arguably¹¹ more powerful because they are born of everyday cruelties that strike close to home.

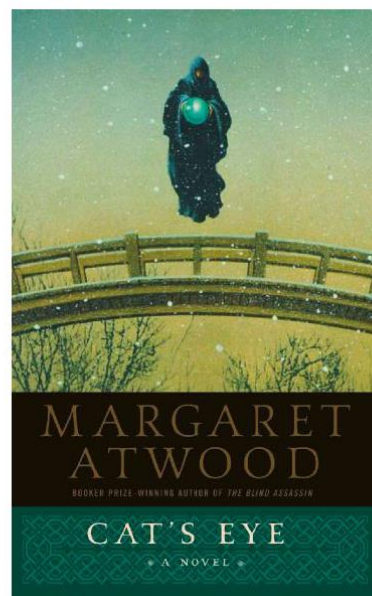
So close, in fact, that on its release *Cat's Eye* was labelled¹² an "anti-feminist" book. Atwood's response to this, in an interview with Sally Brampton for the *Guardian* in 1989, was fascinating:

"Any group that feels beleaguered¹³ also feels that you shouldn't tell tales outside the group. You shouldn't give the enemy any ammunition¹⁴. On the other hand, that just puts a great deal of pressure on those who have stories to tell. And on those who think that only certain kinds of pain are legitimate, i.e. not theirs."

Other critics called it "post-feminist", to which Atwood had an even better answer: "Those who believe we are living in a post-feminist era are either sadly mistaken or tired of thinking about the whole thing."

From our perspective 30 years on, it's easy to see how right Atwood was. I've just started reading and can confirm that *Cat's Eye* remains a vitally relevant experience – disturbing, but also hilarious. It promises to be a powerful book and I hope you'll join me as we discuss it this month.

Reading Group: *Cat's Eye* by Margaret Atwood is our book for April. **The Guardian**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/booksblog/2019/apr/09/reading-group-cats-eye-by-margaret-atwood-is-our-book-for-april>>. Acesso em: 2 ago. 2019.



Fonte: Puglisi (2020, Módulo 9, p. 37)

Logo após a *review* há, mais uma vez, um glossário com 14 palavras e suas respectivas traduções. Vale ressaltar aqui as palavras de Lewis (2008, p. 26, tradução nossa³⁸) ao defender que o léxico em inglês não deve ser ensinado através de

³⁸ No Original: "Collocations are not just an extension of the concept of 'words'; they provide learners with a powerful organizing principle for language."

palavras isoladas, visto que as co-ocorrências (palavras que adquirem sentido juntas) “não são apenas uma extensão do conceito de ‘palavras’; elas dão aos aprendizes poderosos princípios de organização da língua”.

Um exemplo do quão profundamente se poderia aprender com a leitura do texto seria examinar a frase “*women bound together by ties*”, que aparece no final do terceiro parágrafo. Tanto a palavra “*bound*”, quanto “*ties*”, possuem diversos sentidos, porém compartilham um em comum: “*strong connection between people*” (forte conexão entre pessoas). Ao ser usadas em co-ocorrência (e não isoladamente), “*bound by ties*” reflete a força dessa união entre mulheres, a sororidade presente nessas relações e, por isso, a autora do livro refere-se à traição de mulheres (amigas) a pior de todas, exatamente por quebrar “laços” tão fortes.

Além dos aspectos semântico-lexicais negligenciados, há ainda a pouca adesão ao gênero textual, “*book review*”. O texto anterior explicava como se fazer uma crítica de um livro, mas a resenha sobre “*The cat’s eye*” não traz muitos dos aspectos mencionados, nem mesmo o nome do autor do texto, Sam Jordison. Talvez porque não se trate de uma resenha “prototípica”, e sim um convite aos leitores para participarem do “grupo de leitura”, ou seja, para ler o livro e comentar sobre no site.

Vale ressaltar que o MD traz muitos textos e questões de interpretação, o que está de acordo com instrumentos de avaliação importantes, como o Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, conforme adverte Ilari (2022, p. 11), “há diferentes maneiras de trabalhar com o texto, e algumas das que prevalecem na prática pouco têm a ver com interpretação”. Para o autor, “o nosso ensino foi reduzindo, de fato, a um conjunto muito limitado de atividades, em prejuízo de outras possíveis que não são sequer lembradas” (Ilari, 2022, p.11). É o caso do MD em análise.

O peso do ensino do léxico enfatizando “traduções únicas” de palavras isoladas pode ser mensurado na primeira atividade do módulo 10, segundo livro da 3ª série do NEM, que é dedicada ao estudo dos romances. Conforme pode-se observar na Figura 14 abaixo, há um texto em língua portuguesa que faz uma contextualização sobre o gênero Romance e sobre a autora que será trabalhada na sequência: Jane Austen.

Figura 14 – Abertura: Livro 10

▶ LET'S TALK ABOUT NOVELS

Neste primeiro capítulo abordamos o romance, gênero literário que se caracteriza por ser uma narrativa longa e ficcional. Na língua inglesa, o termo utilizado para esse gênero textual é a palavra *novel* que, de acordo com o *Cambridge Dictionary*, significa: *a long printed story about imaginary characters and events*. Ou seja, o termo *novel*, em inglês, e romance, em português, são equivalentes e caracterizam o gênero de ficção que apresenta uma narrativa longa (mais extensa que um conto, por exemplo), com personagens e fatos imaginados por seu escritor ou escritora.

Vamos ler os dois textos a seguir que nos mostra um pouco mais sobre o contexto de surgimento do gênero *novel*, muito associado ao do Romantismo, além de conhecer mais de perto uma das principais romancistas (nome dado a quem escreve romances) da língua inglesa: Jane Austen.



Jane Austen, uma das maiores escritoras de romance da literatura em língua inglesa.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 20)

O texto traz apenas a definição e tradução de *novel*: “*a long printed story about imaginary characters and events*”. Em seguida, antes de apresentar os textos que serão estudados, o LD apresenta uma atividade de pré-leitura com uma lista de palavras para que os alunos associem a seus significados, conforme Figura 15.

Depreende-se que o propósito dessa atividade é realizar um exercício de pré-leitura, o que é bastante relevante para auxiliar a compreensão de textos, especialmente em LI. No entanto, sabe-se que, conforme já ressaltado anteriormente, o significado de uma palavra não é uma entidade fixa e isolada, mas sim algo que está em constante mudança e que depende do contexto em que é empregado.

Assim, a atividade presente no LD, que propõe apenas duas colunas para relacionar palavras e suas traduções, não é suficiente para abarcar toda a complexidade da semântica lexical. É importante destacar que as palavras estão sempre imbuídas de uma série de sentidos que variam conforme o contexto em que são empregadas, os interlocutores e outros fatores.

Figura 15 – Livro 10 - Atividade 1

Antes de ler os textos I e II, vamos descobrir o significado das palavras a seguir? Marque a definição correspondente a cada palavra.

A. ordinary	(B) acadêmicos
B. scholars	(I) confusão, desordem
C. idiosyncratic	(F) crescentemente
D. meanwhile	(J) modo, costume, conduta
E. subsets	(H) perdido
F. increasingly	(K) em vez de, no lugar de
G. depict	(D) enquanto isso
H. wasted	(M) patronato
I. turmoil	(A) ordinário, comum
J. manners	(N) arrogante
K. instead	(C) singular, esquisito
L. follies	(O) presunçoso
M. patronage	(E) subgrupo, subcenário
N. haughty	(L) bobagens, besteiras
O. supercilious	(G) representar, descrever

Fonte: Tresolavy (2020, p. 20)

Outrossim, como exposto no capítulo anterior, existem palavras que possuem múltiplas acepções e gradações de significado, o que torna a tarefa de relacioná-las a um único sentido ainda mais difícil e que, além de não agregar ao aprendizado, pode prejudicar a compreensão mais profunda do vocabulário em LI, bem como o desenvolvimento das habilidades de inferência de sentido a partir do contexto. Ressalta-se que esse vocabulário, a princípio novo e relevante, não é retomado em nenhuma atividade pós leitura.

Outro ponto a ser destacado é a presença apenas de autores americanos e britânicos, contribuindo para a concepção de que só há inglês “correto” proveniente desses dois países. A BNCC critica fortemente essa postura e recomenda que sejam estudados autores de outros países, reforçando o caráter de língua franca do idioma.

A seguir, as figuras 16 e 17 mostram os dois textos que estão relacionados a essa primeira atividade. Apesar de estarem separados no livro, não há nenhum exercício, pergunta ou reflexão entre eles, bem como não há indicação para o professor sobre trabalhá-los de forma separada ou não. Os exercícios de interpretação estão após o segundo texto e trazem indicações nas perguntas se são referentes ao Texto I ou ao Texto II.

Figura 16 – Livro 10- Texto 1

Text I

The rise of the novel

Gutenberg's printing press brought books into the lives of ordinary people and authors such as Geoffrey Chaucer and Giovanni Boccaccio made everyday life the subject of literature. By the early 17th century, Miguel de Cervantes and Daniel Defoe had given the world what many scholars consider to be the first novels.

Drama and poetry continued to evolve as the novel rose inexorably in importance, and by the end of the 18th century the novel had become a major form of literary expression.

Just as artists are described in terms of movements, such as Baroque and Rococo, so literary history is defined by authors united by a particular style, technique or location. The Romantic movement, characterized by stories driven by the emotions of idiosyncratic heroes rather than plot and action, had its roots in the German **Sturm and Drang**⁽¹⁾ movement. Meanwhile, in England, the Romantic poets testified the power of nature to heal the human soul, and similar themes were taken up by the New England Transcendentalists. The word "genre" was increasingly applied to fiction's subsets – for example, novels in the Gothic genre. In the 19th century, Romanticism was superseded by a new form of social realism, played out in the drawing rooms of Jane Austen's English middle and upper classes, and Gustave Flaubert's provincial French towns, but used increasingly to depict the harsh lives of the poor.

Over the years, fiction has diversified into multiple genres and subgenres, which today include everything from dystopian novels to fictional autobiography and Holocaust writing.

In the early 20th century, Western society was revolutionized by industrial and technological advances, new artistic movements, and scientific developments. Within two decades, a generation of young men had been wasted in World War I. A perfect storm of literary experimentation followed, as Modernist writers searched for inventive stylistic features such as **stream-of-consciousness**⁽²⁾ writing, and wrote fragmented narratives representing the anguish and alienation of their changing world. After a brief period of literary optimism and experimentation, the world was again thrown into turmoil as World War II began, and the production of literature slowed as many writers became involved in the war effort, and produced propaganda or reported from the front rather than writing literature.

CANTON, James. **The literature book**. Londres: Penguin Random House, 2016. p 14-15. (Adaptado).

GLOSSÁRIO

(1) Sturm and Drang:

O termo *Sturm and Drang* é o nome dado ao movimento literário romântico alemão, uma forma de reação ao racionalismo do Iluminismo do século XVIII e que tinha como marca colocar a emoção acima da razão.

(2) Stream-of-consciousness:

O termo *stream-of-consciousness* (ou fluxo de consciência, em português), é uma técnica da narrativa literária em que o narrador tenta transcrever o processo de pensamento e percepções de um personagem. A característica da narrativa que usa o fluxo de consciência é ser uma narrativa não linear, justamente porque sua intenção é transmitir a subjetividade do personagem. Virginia Woolf e Clarice Lispector são escritoras famosas que utilizaram essa técnica em algumas de suas obras.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 21)

Este primeiro excerto trata do início do gênero romance Europeu, trazendo dois conceitos importantes no glossário: as explicações de *Sturm and Drang*, movimento do início do romance alemão e do *stream-of-consciousness*, estilo literário atribuído a escritores modernistas. Por sua vez, o texto II trata do estilo *novel of manners* (romance de costumes), uma das características utilizadas para definir os livros de Jane Austen.

Apesar de não trabalhar detalhadamente esses conceitos, é interessante o fato de abordar o assunto de forma interdisciplinar, visto que o tema é retomado em seguida, na parte dedicada a outra disciplina: a literatura.

Após o texto II, há quatro questões relacionadas à interpretação dos dois excertos, com reflexões acerca desse período da história da literatura, especialmente sobre as características iniciais do gênero romance.

Figura 17 – Livro 10 - Texto 2

Text II

The novel of manners

The early to mid-18th century saw the rise of the novel and, a little later, the development of Romanticism in literature. By the close of the 18th century, however, a new genre had emerged in England – the novel of manners, which moved away from the excesses of emotions and flights of fancy common to Romanticism. Instead, it placed emphasis on the beliefs, manners, and social structure of particular groups of people. These novels were often dominated by women – both as authors and as protagonists – and for this reason were sometimes wrongly dismissed as trivial.

Jane Austen's novels are the prime examples of such literature, gently satirizing the social mores of the English country gentry, as well as poking fun at the overindulgent drama of Gothic Romanticism. Austen highlights the vulgarities and follies of the English upper classes: the importance of rank, the stigma of social inferiority, and the system of patronage are played out via balls, visits, and society gossip.

In *Pride and Prejudice*, the reader follows the Bennet sisters in their quest for an eligible bachelor. For women, a good marriage was key to maintaining or improving one's social status. The novel is told mainly through the eyes of its principal character, Elizabeth Bennet, a good and well-intentioned young woman. She is one of the five daughters of the intelligent but put-upon Mr Bennet, a country gentleman, and his pushy, vulgar wife: their own marriage being a perfect example of how not to do it.

Elizabeth meets the aristocratic Fitzwilliam Darcy, who is drawn to her despite himself; however, she finds his haughty pride and his supercilious behaviour offensive. Elizabeth's pride, prejudice, and inexperience lead her to make errors of judgment that she must pay for, but through these trials, she grows into a mature adult. Darcy, similarly, has to grow out of his own pride to prove he is a worthy match for her, in spite of his higher social class.

Indeed, through the use of subtle wit and irony, Austen makes clear that good breeding does not necessarily equate with good manners. While the landscape of *Pride and Prejudice* might appear to be narrow, it nevertheless keenly probes the manners and morals of its day.

CANTON, James. *The literature book*.
Londres: Penguin Random House, 2016. p 118-119. (Adaptado).

Fonte Tresolavy (2020, p. 21-22)

Conforme demonstram os exemplos acima, tem sido uma estratégia recorrente em livros de LI utilizar-se de listas de palavras ou expressões para serem memorizadas como apresentação de um texto. Em geral, trata-se de materiais didáticos que têm objetivo quantitativo para a aquisição de LE. Ou seja, que pressupõem que o aluno deve ser exposto ao maior número de palavras possível. Contudo, essa estratégia não parece eficaz, uma vez que o aluno acaba recorrendo à lista de palavras para a compreensão momentânea do texto e acaba esquecendo-as logo em seguida.

Acredita-se na importância do aprofundamento do conhecimento sobre as palavras novas, motivando os alunos a produzirem seus próprios textos em LI, algo que não se encontra no exemplo apresentado nas figuras 15, 16 e 17. Assim, salienta-se que poderiam ser acrescentadas atividades a serem realizadas após a leitura que reforçassem o vocabulário novo e levassem os alunos a utilizarem o léxico aprendido em outras situações ou contextos. Todavia, o que o LD traz são quatro perguntas em

português sobre os textos, que devem ser respondidas também em português e não estão relacionadas com o vocabulário.

Segundo Larotta (2011, p. 3, tradução nossa³⁹), “há uma grande diferença entre saber o significado de uma palavra e ser capaz de usá-la”, pois “as definições nem sempre contêm informações suficientes que façam com que uma pessoa use uma palavra corretamente”. Assim, percebe-se, na prática, que os alunos têm bastante dificuldade de usar as palavras novas que aprendem.

Ressalte-se ainda que a BNCC reforça, no eixo Leitura, que devem ser abordadas “práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados” (Brasil, 2018, p. 243), o que não se observa nas atividades apresentadas pelo livro. A seguir, observe-se outra atividade do mesmo capítulo, que contém o mesmo padrão de estrutura que esta primeira atividade já apresentada. Inicialmente, há uma introdução ao tema e uma atividade de relacionar colunas: palavras e definições, conforme Figura 18.

Figura 18 – Livro 10 - Cap1: Atividade 2

CRITICAL THINKING

Ao falarmos sobre leitura e posicionamento crítico, lembramos que muitas obras literárias apresentam, em suas narrativas ficcionais, alusões a contextos históricos e sociais em que os autores se posicionam criticamente por meio do seu enredo e personagens. Isso acontece, especialmente, em momentos da história nos quais presenciamos muitas mudanças políticas e econômicas, como foi o caso da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais. No período após esse grande conflito, que deixou marcas sociais, políticas e econômica na humanidade e desencadeou uma série de situações geopolíticas, como o caso da Guerra Fria, é de se esperar que a literatura reflita tais condições de vida (ou sobrevida).

Nos textos III e IV vamos conhecer um pouco sobre dois autores de língua inglesa conhecidos por imprimir em suas obras o seu posicionamento crítico com relação às condições sociais, políticas e econômicas de seu tempo: os britânicos Aldous Huxley e George Orwell.

Antes de ler os textos III e IV, vamos descobrir o significado das palavras a seguir? Marque a definição correspondente a cada palavra.

A. hath	(C) contrariamente, em contrapartida	I. thoroughly	(N) ameaça
B. revolve around	(G) eugênicos; querem aprimorar a genética humana	J. ranking	(A) inglês arcaico: tem (terceira pessoa de "have")
C. conversely	(F) essência	K. party	(D) servil, submisso
D. serflike	(I) totalmente, completamente	L. ominous	(E) trabalho subalterno
E. menial works	(K) partido	M. attempt	(L) ameaçador
F. core	(M) tentativa	N. threat	(P) vigilância, monitoramento
G. eugenics	(O) iminente	O. looming	(H) transmitir, comunicar
H. convey	(J) patente	P. surveillance	(B) gira em torno

Fonte Tresolavy (2020, p. 28-29)

³⁹ No original: “definitions do not always contain enough information to allow a person to use a word correctly. There is a big difference between knowing what a word means and being able to use it.”

A seguir, as figuras 19 e 20 mostram duas resenhas (*book reviews* – gênero tratado no livro anterior), de dois autores também britânicos: Aldous Huxley e George Orwell.

Figura 19 – Livro 10 - Cap1: texto III

Text III

Brave new world by Aldous Huxley
– review

Brave New World is a scary depiction of what could soon be our future.

“O brave new world, that hath such people in it!”

Brave New World is a classic – it is a dystopian⁽¹⁾ novel similar in theme to George Orwell's *Nineteen Eighty-Four*. I was recommended to read this book, by my cousin, as I enjoy dystopian novels. *Brave New World* revolves around the idea of totalitarianism and is set in a futuristic world where a combination of science and pleasure form a rather feudalistic society. This idea of totalitarianism is achieved through test tube babies, and hypnotism, resulting in a pre-ordained caste system consisting of intelligent humans suited to the highest positions and conversely, serflike beings genetically programmed to carry out menial works. In this world of Alphas, Betas, Gammas, Deltas and the unfortunate Epsilons, exists drug-induced happiness, caused by what is known as soma. Here, “everyone belongs to everyone else” emphasising the system of forced promiscuity, brainwashed into the people from the moment of birth. At the core of this book is the horrific idea of eugenics and despite being written several decades ago, its message remains valid for our generation.

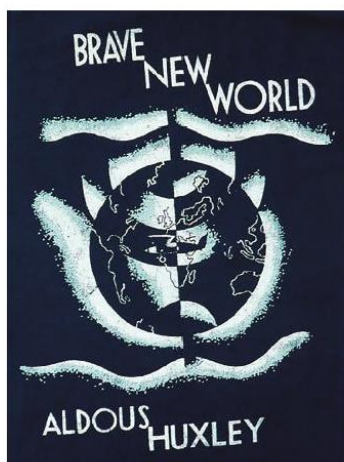
Brave New World explores the negatives of an ostensibly successful world in which everyone appears to be content and satisfied, with excessive carnal pleasures yet really, this stability is only achieved by sacrificing freedom in its true sense and the idea of personal responsibility.

I think this book is really interesting as it explores the dangers of technology and what it can do to a whole world; indeed, Huxley is trying to convey the idea that technology does not have the power to save us successfully. This theme is what makes the novel controversial – yet a classic that we can relate to, especially in today's world, where technology is close enough to ruling our lives, what with high tech computers, music players and gaming consoles fast becoming a natural part of our lives. Additionally, *Brave New World* explores the idea of just how far science can go without being immoral. Would we really want to live in a world where eugenics rule and despite everyone being equal on the surface, deep underneath bubbles the idea of inequality and unfairness? Not for me, thanks! The novel presents the contradictory idea of a Utopia, a perfect world, yet the word “utopia” is derived from two Greek words meaning “good place” and “no place”; this suggests that the perfect world is impossible.

It is true that this book is a complex read and I must confess that some parts I did not understand; however, the novel's meaning has left a deep impression on me. It's certainly a book I won't forget, and I would recommend it to readers aged fourteen and over as the ideas presented are complex, and Huxley writes in a very adult-like manner, with exceedingly complicated sentences and very complex vocabulary.

Overall, *Brave New World* is a scary depiction of what could soon be our future. I thoroughly enjoyed reading this well written and thought provoking novel.

Brave new world by Aldous Huxley – review. *The Guardian*. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2012/mar/29/review-brave-new-world-huxley>>. Acesso em: 21 fev. 2020.



A capa da mais famosa obra de Aldous Huxley, *Admirável Mundo Novo*, em português.

GLOSSÁRIO

(1) Dystopian:

Distopia é um termo correlato a “utopia”, uma ideia que se faz acerca de um mundo ideal, imaginado. A ideia de utopia está sempre em oposição ao mundo real – a pessoa que a imagina quer mudar a realidade para um mundo que ela acredita ser melhor. Já a distopia é uma maneira de utopia negativa. O termo é usado para designar um gênero literário que apresenta um mundo sombrio, pessimista, em um tipo futuro muito ruim para se viver.

Mais uma vez, observa-se uma preocupação com trazer uma atividade de pré-leitura, o que é positivo. Especialmente por trazer uma explicação introdutória, em português, do que vai ser tratado nos textos. Segundo Oliveira (2017, p. 153) a fase de pré-leitura ajuda a “ativar os *scripts* (esquemas) mentais do estudante que o permitem lidar melhor com os assuntos a serem abordados no texto”. O autor acrescenta que “*scripts* mentais são estruturas linguísticas e culturais que construímos e armazenamos em nossa memória ao longo da nossa vida”.

Ou seja, ao introduzir o assunto “*Critical Thinking*”, explorando o contexto histórico e dados dos autores dos textos que serão vistos, o MD ativa os conhecimentos prévios dos alunos e os relaciona com o que já vêm aprendendo em outras disciplinas. Apesar disso, na parte efetivamente de língua inglesa, a atividade de relacionar palavras com as definições não ajuda no processo de aprendizagem do idioma. Uma sugestão dada por Oliveira (2017) seria o uso de campos associativos, relacionando palavras entre si por razões extralinguísticas.

Figura 20 – Livro 10 - Cap1: texto IV

Text IV

1984 by George Orwell – review

Orwell's novella is a warning for the human race. "War is Peace. Freedom is Slavery. Ignorance is Strength".

1984 is a dystopian novella by George Orwell published in 1949, which follows the life of Winston Smith, a low ranking member of 'the Party', who is frustrated by the omnipresent eyes of the party, and its ominous ruler Big Brother.

'Big Brother' controls every aspect of people's lives. It has invented the language 'Newspeak' in an attempt to completely eliminate political rebellion; created 'Thoughtcrimes' to stop people even thinking of things considered rebellious. The party controls what people read, speak, say and do with the threat that if they disobey, they will be sent to the dreaded Room 101 as a looming punishment.

Orwell effectively explores the themes of mass media control, government surveillance, totalitarianism and how a dictator can manipulate and control history, thoughts, and lives in such a way that no one can escape it.

The protagonist, Winston Smith, begins a subtle rebellion against the party by keeping a diary of his secret thoughts, which is a deadly thoughtcrime. With his lover Julia, he begins a foreordained fight for freedom and justice, in a world where no one else appears to see, or dislike, the oppression the protagonist opposes.

Perhaps the most powerful, effective and frightening notion of **1984** is that the complete control of an entire nation under a totalitarian state is perfectly possible. If the world fell under the control of one or even multiple dictators, the future could easily become a twisted, cruel world where every movement, word and breath is scrutinised by an omnipotent, omnipresent power that no one can stop, or even oppose without the fear of death.

Orwell's novella is a warning for the human race. It highlights the importance of resisting mass control and oppression.

1984 by George Orwell – review. *The Guardian*. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/may/29/1984-george-orwell-review>>. Acesso em: 21 fev. 2020.



O escritor britânico George Orwell, famoso pelas obras **Revolução dos Bichos** e **1984**.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 30-31)

Diversos aspectos semânticos deixaram de ser trabalhados no léxico dos textos apresentados. Desde aspectos mais simples, como a distinção entre “novel” (gênero do primeiro livro resenhado, um romance) e “novella” (gênero apontado para o livro 1984, que se trata de um texto maior que um conto e menor que um romance), até casos de *collocations* e expressões idiomáticas presentes.

Por fim, destaca-se o fato de o MD não explorar, nos textos III e IV, questões como a escolha das palavras feitas pelos autores e as deduções (pressupostos) que se pode inferir a partir do conteúdo abordado, especialmente considerando que o tema proposto da seção é “*critical thinking*”. Por exemplo, discutir os usos de “*warning*” em “*Orwell’s novella is a warning for the human race*”; e de “*resisting mass control*” em “*it highlights the importance of resisting mass control and oppression*”.

A seguir, a Figura 21 traz a abertura da primeira seção de inglês do capítulo 2 do livro 10, em que são apresentados os afixos em língua inglesa. O texto inicial traz uma explicação tanto sobre prefixos, quanto sufixos e compara-os à língua portuguesa.

Figura 21 – Livro 10 - Cap2: Abertura

CHANGING THE WORDS, CHANGING THE MEANING

Assim como na língua portuguesa a simples troca de uma letra pode mudar completamente o significado de uma palavra, a língua inglesa também apresenta questões de ortografia que envolvem as transformações das palavras, com a resultante transformação de significados – é o caso do uso de afixos.

Afixo (*affix*, em inglês) é uma letra ou um grupo de letras que se acrescenta ao começo ou ao final de uma palavra para formar novas palavras. Quando adicionado ao início da palavra, é chamado de prefixo (*prefix*), e quando adicionado ao final da palavra, é chamada de sufixo (*suffix*).

Prefixes		Suffixes	
capable: incapable	appear: disappear	comfort: comfortable	attract: attraction
curricular: extracurricular	standard: substandard	person: personal	fear: fearless

Algumas palavras podem receber um prefixo e sufixo ao mesmo tempo. Por exemplo, a palavra “comfort”. Ao se adicionar o prefixo *un-* e o sufixo *-able*, temos uma nova palavra: **uncomfortable**.

Cada afixo acrescido às palavras tem uma função: tornar uma palavra com sentido positivo em negativo, indicar excesso, indicar menos que o necessário, indicar erro, formar verbos, advérbios, substantivos, adjetivos, entre outros. Nos quadros a seguir há exemplos de cada uma dessas funções e os afixos (prefixos e sufixos) mais comuns.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 48)

Após essa introdução, o MD traz um primeiro quadro com os prefixos, divididos em 4 categorias: Negação (dis-; il; im-; ir-), Excesso (over-), Insuficiência (under-) e de forma errada (mis-), conforme Figura 22, a seguir. Destaca-se que, tanto na língua

materna, quanto na LI, a utilização de afixos é considerada altamente produtiva para a semântica, visto que apenas a junção de um prefixo ou sufixo pode provocar alterações de sentido na palavra ou, inclusive, mudar sua classe gramatical. Por exemplo, os prefixos de negação apresentados no quadro, provocam relações de antonímia: *approve* (aprovar) transforma-se em seu oposto, *disapprove* (desaprovar), ao acrescentar o prefixo *dis-*.

Figura 22 – Livro 10 - Cap 2: Prefixos

Prefixos			
Negação	Demais, em excesso	Menos que o necessário ou desejado	Erro
Dis-; il-; im-; ir-	over-	under-	mis-
Do you disapprove advertisements for cigarettes? Cocaine, LSD and heroin are all illegal drugs. I had to leave the job because my boss was impossible . She suffers from an irregular heartbeat, but there are drugs which help.	Children often become tearful when they're overtired . He looks exhausted: they're overworking him. We all tend to overuse certain expressions. I'm only a few kilos overweight . If your luggage is overweight , you have to pay extra.	Never underestimate your enemy! What's that kid doing in the bar? He's clearly underage . They're ridiculously underpaid , especially as the work is so dangerous. Without a jacket or a tie, I felt rather underdressed at their wedding.	I thought we had enough plates for the party, but perhaps I miscounted . Unfortunately, your luggage has been misdirected to a different airport. She was accused of professional misconduct when her love affair with a student became public.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 48)

Ademais, conforme exposto anteriormente ao tratar da antonímia, a utilização de palavras opostas pode apresentar, por vezes, problemática, pois há situações em que vocábulos diferentes podem ter o mesmo antônimo, como “velho” pode se opor a “novo”, “jovem” ou “fresco”. Assim como há antônimos gradativos em que uma palavra não necessariamente implica a negação da outra, por exemplo alguém que não está “feliz”, não necessariamente está “triste”. A utilização de prefixos de negação, reduz estes transtornos, pois “*unhappy*” é exatamente antônimo de “*happy*”, enquanto “*sad*” (triste) pode não necessariamente indicar uma oposição a *happy* (feliz). Assim como ao invés de usar “*stale bread*” (pão velho) em oposição a “*fresh bread*”, pode-se usar o par: *fresh/unfresh*. Em outras palavras, a utilização de um prefixo de negação provoca um processo morfológico, altamente regular nas línguas, indicando a negação de uma propriedade.

Outro ponto positivo do quadro apresentado na Figura 22 é o fato de trazer prefixos que têm correspondência com o português como “*over-*” (super-) e “*under-*” (sub-), mas também apresentarem “*mis-*”, que não tem equivalente no português e

que possui uma carga semântica muito forte em inglês, por exemplo, se uma pessoa “*misunderstands*” algo, ela “entende errado”.

Por outro lado, um aspecto negativo é a presença de poucos prefixos: apenas sete, dividido em quatro categorias. Ao contrário do que acontece com os sufixos, que são apresentados a seguir, conforme Figura 23. O livro apresenta dois quadros de com vinte e um sufixos subdivididos em quatro categorias.

Figura 23 – Livro 10 - Cap 2: Sufixos

Sufixos	
Para formar verbos	Para formar advérbios
-en; -ify, -ize/-ise	-ly
My mum gives me so much food I think she wants to fatten me up. (fat – fatten) Could you simplify what've you just said? (simple – simplify) Let's modernize the kitchen, shall we? (modern – modernize)	Could you please speak more slowly ? (slow – slowly) He lived happily with his wife. (happy – happily) Most of these people are paid monthly . (month – monthly) * yearly, monthly, weekly, daily, hourly, nightly também podem ser classificados como adjetivos quando se referem a substantivos.
Sufixos	
Para formar substantivos	Para formar adjetivos
-ee; -er/ -or	-ly
– In our talk show, we try to make interviewees feel as relaxed as possible. (interview – interviewee) *-ee indica a pessoa que sofre a ação. I wish TV interviewers would make politicians answer their questions properly. (interview – interviewer) *-er indica a pessoa que pratica a ação do verbo.	Folha de Londrina is a daily newspaper. (day – daily) At school, we now have monthly tests. (month – monthly) She has a friendly smile. (friend – friendly) It was a good party and the food was heavenly . (heaven – heavenly)
-ation; -ition; -ision	-al; -able; -ible
It's important for children to get a good education . (educate – education) A secretary would be a welcome addition to our staff. (add – addition) Two drivers were killed in a collision between a car and a taxi last night. (collide – collision)	Britain has more than ten national newspapers. (nation – national) The house is in a very desirable area of the city. (desire – desirable) They made me an irresistible offer, so we closed the deal. (resist – irresistible)
-al; -ity; -ment; -ness; -ship	-ful; -less
Alan is someone who always needs the approval of other people. (approve – approval) Her friends take advantage of her generosity . (generous – generosity) What this state needs is really strong government . (govern – government) Everyone wants to find true happiness , right? (happy – happiness) Did you form any lasting friendships while you were at college? (friend – friendship)	– He is a very careless driver, that's why I never ride with him. (care – careless) He had a painless death. (pain – painless) *-less sinaliza ausência: careless – sem cuidado, descuidado; painless – sem dor, indolor. Be careful to look both ways when you cross the road. (care – careful) Is your arm very painful ? (pain – painful) *-ful sinaliza o oposto de -less : careful – com cuidado, cuidadoso; painful – com dor, dolorido/doloroso.

Fonte: SOUZA; ABSY; COSTA; MELLO, 2006, p. 79-80.

Fonte: Tresolavy (2020, p. 48-49)

O quadro com sufixos é bem diversificado, apresentando tanto alguns similares ao português, como *-able*, que é equivalente a *-ável* em português e *-er*, equivalente

a -or para formar profissões a partir de verbos. Além disso, apresenta sufixos que provocam antônimos, a exemplo de -ful/-less (*careful* é uma pessoa cuidadosa, já *careless* é uma pessoa descuidada). Também é relevante ter mostrado os sufixos -ship e -ness, que formam, respectivamente, substantivos abstratos e estados ou qualidade de adjetivos. Acredita-se que os exemplos trazidos no quadro abrangem uma variedade de sufixos que são significativos para a compreensão de textos e para a produção escrita dos alunos.

Ademais, outro aspecto negativo é que o quadro é seguido por uma série de exercícios que, embora em sua maioria não estejam contextualizados em frases, pelo menos fazem com que os alunos pratiquem as possibilidades de junção dos morfemas com os radicais. É estranho, apenas, que os exercícios tratem exclusivamente de sufixos, deixando de lado os prefixos, conforme mostra a Figura 24, a seguir.

Figura 24 – Livro 10 Cap 2: Exercícios Afixos

PARA CONSTRUIR

1 Transforme os adjetivos a seguir em substantivos utilizando o sufixo **-ness**.

H25 a) sad → <u>sadness</u> b) happy → <u>happiness</u> c) tired → <u>tiredness</u> d) dark → <u>darkness</u> e) weary → <u>weariness</u>	f) crazy → <u>craziness</u> g) weak → <u>weakness</u> h) big → <u>bigness</u> i) vast → <u>vastness</u> j) sick → <u>sickness</u>
--	--

2 Use os substantivos do exercício 1 para completar as frases a seguir.

H25 a) Joe worked a lot today and is very tired. His tiredness doesn't let him rest.

b) The Sahara Desert is vast. Its vastness defies our comprehension.

c) I'm afraid of the darkness in this room. Please, turn on the lights.

d) Bob received a promotion and is very happy. His happiness is contagious.

e) Kelly is a crazy girl. One day her craziness will kill her.

f) The weakness of our system is evident. We need to create a new one.

▶ **3** Transforme os seguintes verbos em substantivos utilizando o sufixo **-er**.

H25 a) open → <u>opener</u> b) teach → <u>teacher</u> c) drive → <u>driver</u> d) sharpen → <u>sharpen</u> e) sing → <u>singer</u>	f) mix → <u>mixer</u> g) love → <u>lover</u> h) dance → <u>dancer</u> i) play → <u>player</u> j) wash → <u>washer</u>
---	--

4 Transforme os adjetivos abaixo em advérbios utilizando o sufixo **-ly**.

H25 a) original → <u>originally</u> b) happy → <u>happily</u> c) quiet → <u>quietly</u> d) slow → <u>slowly</u> e) normal → <u>normally</u>	f) late → <u>late</u> g) angry → <u>angrily</u> h) merry → <u>merrily</u> i) difficult → <u>difficultly</u> j) easy → <u>easily</u>
--	--

EXERCÍCIOS ADAPTADOS. Fonte: <https://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=10008>. Acesso em 23 jul. 2019.

Há ainda três textos em inglês no final deste mesmo módulo, porém, decidiu-se por não os analisar por não trazerem nenhuma atividade com vocabulário. Na verdade, nesse capítulo, o livro discute, em português, o gênero textual “artigo de opinião” e apresenta, como exercícios, três textos desse gênero para que os alunos identifiquem o autor, o assunto e o posicionamento de quem o escreveu. Não há glossário, nem destaque para nenhum termo / expressão em inglês.

Ressalta-se aqui que o MD apresenta uma grande variedade de textos, sem nenhum recurso que facilite seu entendimento, pressupondo que os alunos conseguem compreendê-los em sua maioria, visto que os estudantes ou conhecem algumas palavras isoladas ou podem buscá-las em tradutores digitais. No entanto, Lewis (2000, p. 24, tradução nossa⁴⁰) alerta para o fato de que alguns estudantes sabem algumas “palavras simples, mas não têm consciência do que elas podem fazer por eles”, ou seja, não conseguem usá-las em outros contextos por não compreenderem a importância da *collocation*, de saber quais palavras se unem a outras para formar sentidos.

Reitere-se também que o processo de leitura deve ser incentivado em sala de aula: a verdadeira leitura “acontece quando, além da decodificação do nível explícito, inferimos aquilo que está implícito considerando tudo que deduzimos, seja por razões da lógica, da linguística ou do contexto” (Ferraz; Costa, 2020 p. 25).

Referindo-se à língua portuguesa (e o mesmo vale para a LI), Souza (2020) considera que fazer com que o aluno realmente compreenda o que lê e produza o que quer falar deve ser o objetivo principal de uma aula de língua. Questiona-se, portanto, qual a contribuição que a simples inserção de um, dois, três textos, produz para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua?

Findadas as atividades do livro 10, passa-se agora para o penúltimo livro da 3ª série do NEM, de número 11, no qual, sua primeira atividade, trata da língua portuguesa e sua importância no mundo. A seção analisada se inicia com uma pequena introdução, em português, conforme mostra a Figura 25 a seguir, e depois dois textos em inglês.

⁴⁰ No original: “Some students already know a lot of ‘simple’ words but are not aware of what those words can do for them because they haven’t noticed their common collocations.”

Figura 25 – Livro 11 - Cap 1: Texto 1

Dentre as diversas manifestações artísticas e culturais que utilizam a língua portuguesa como meio de expressão, a literatura certamente é uma das que mais recebe atenção. Você sabia que a cada dia cresce o interesse pelo uso da língua portuguesa no mundo do trabalho?

Para conhecer um pouco mais sobre esses contextos de uso do português, vamos ler os **textos I e II** a seguir.

Text I

UNESCO approves World Portuguese Language Day

*World Portuguese Language Day will be celebrated annually on 5 May, a declaration from UNESCO that has been **deemed**⁽¹⁾ a “very important moment” for the language.*

“This is the first time UNESCO has made such a decision on a language that is not one of the official languages of UNESCO. **Unanimously**⁽²⁾, people have assessed that a world day of the Portuguese language is very important” diplomat António Sampaio da Nóvoa said in statements to Lusa.

The decision was taken on 17 October at the **headquarters**⁽³⁾ of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in Paris, at its executive board meeting.

All Lusophone countries have come together to introduce this proposal, but have received support from countries such as Argentina, Chile, Georgia, Luxembourg or Uruguay, and the proposal was approved unanimously.

In the proposal presented to the executive board, the Portuguese-speaking countries argued that Portuguese is the most widely spoken language in the Southern Hemisphere and that it was also the language of the first wave of globalisation, leaving words and marks in other languages in the world.

The Portuguese language day will be officially marked at UNESCO headquarters with musical performances, literature, exhibitions or any other cultural representation and its organisation will be in charge of the countries that have Portuguese as their official language.

“May 5, 2020 is going to be a big day at UNESCO and we hope to occupy these corridors for 15 days with **issues**⁽⁴⁾ related to art, literature, music and that this will have concrete consequences,” said the Portuguese ambassador.

The diplomat also hopes that the distinction will impact internationally.

“It enters the international calendars, which means that it gets a projection from the international point of view, and may have consequences in the most diverse plans,” said Sampaio da Nóvoa, who hopes by the end of the year **to come up with**⁽⁵⁾ proposals on UNESCO on teaching and Portuguese teacher training in Africa.

UNESCO approves World Portuguese Language Day. **The Portugal News**, 18 out. 2019. Disponível em: <<https://www.theportugalnews.com/news/unesco-approves-world-portuguese-language-day/51718>>.

Acesso em: 2 abr. 2020.

GLOSSÁRIO

(1) To deem:

considerar

(2) Unanimously:

unanimemente

(3) Headquarter:

sede, matriz

(4) Issue:

assunto, questão

(5) To come up with:

sugerir, propor

Fonte: Tresolavy (2020, p. 24)

A abertura parece um pouco controversa, pois traz uma afirmação, sem fonte, e, no mínimo, estranha: “Você sabia que a cada dia cresce o interesse pelo uso da língua portuguesa no mundo do trabalho?” Talvez fizesse sentido caso se referisse a

um contexto internacional, por exemplo, “na Europa cresce o interesse por falantes de português para trabalhar em empresas”, ou algo parecido.

Ressalte-se, ainda, o contraste de se falar sobre a importância da língua portuguesa com dois textos em inglês. Percebe-se que é recorrente no material a mistura de componentes curriculares, fato que poderia contemplar o aspecto interdisciplinar que o NEM tenta propor, a partir da BNCC:

práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (Brasil, 2018, p. 244).

Outrossim, depreende-se que o que a Base propõe é que se utilizem, em língua inglesa, textos de gêneros textuais diferentes sobre áreas de conhecimento diversas, tais como: ciência, esportes, literatura, etc. E não que haja, apenas, a mescla de textos em português e inglês sobre o mesmo tema.

Mais uma vez o MD assume o mesmo tratamento dado aos textos anteriores: apenas um glossário ao final, sem chamar a atenção para aspectos relevantes, como os *phrasal verbs*, as *collocations*, ou mesmo os prefixos/sufixos, último assunto dado no livro anterior. São relevantes aqui as ideias de Lewis (2008) ao afirmar que as palavras são a maior categoria do léxico de uma língua, mas muito do léxico da LI consiste em itens com multpalavras de diferentes tipos. E estes últimos são responsáveis pela compreensão de um enunciado. Sozinhas, as palavras têm um sentido muito vago, o desafio pedagógico está nos blocos de palavras.

O texto II, ilustrado na figura 26 a seguir, está mais em sintonia com a abertura do capítulo, pois fala do crescimento da procura por aulas de português em universidades americanas.

Figura 26 – Livro 11 - Cap 1: Texto 2

Text II

U.S. Demand for Portuguese Increasing

As language departments are downsized⁽¹⁾, or cut altogether in U.S. universities, the demand for Portuguese is growing. Although Portuguese has always been an important world language, it has only recently been recognized as an important language for business and international relations.

The profile of today's Portuguese student is quite different from the humanities majors, lovers of Brazilian music, or heritage learners of before. Today's student is interested in Portuguese as a means to get ahead in the business world. Associate professor of Portuguese at Dartmouth College, Rodolfo Franconi, attributes the increased interest in Portuguese to two factors: "One, knowing just Spanish limits them to working in only one side of Latin America and right now, the Brazilian side is becoming more **appealing**⁽²⁾ and, two, the growing interest in 'emerging' countries on the part of the richest nations, especially U.S. interest in Brazil."

Other students hope for a **cushy**⁽³⁾ expatriate position in a Lusophone metropolis, like São Paulo or Luanda. Dartmouth College assistant professor, Carlos Minchillo explains, "The consequence of Brazil's economic performance in recent years and the future events to be held in Brazil, such as the 2014 World Cup and 2016 Olympic Games, is that we have more students who choose Portuguese for professional reasons. Some of them are even **eager**⁽⁴⁾ to live and work in Brazil."

[...]

Universities admit that they are having difficulty **keeping up with**⁽⁵⁾ the increased interest in Portuguese. Last fall, Yale Daily News reported: "With Brazil becoming a global economic power, more and more students are signing up for 'Elementary Portuguese,' but Yale's tiny Portuguese program does not have enough teachers to go around – or the means to hire new ones."

Many universities have only one or two Portuguese professors, which makes pursuing Portuguese as an undergraduate student difficult, and graduate studies of Portuguese particularly challenging. Without **steady**⁽⁶⁾ course offerings in Portuguese, graduate students oftentimes find themselves filling in the gaps in their requirements with courses in Spanish or other disciplines.

[...]

U.S. demand for Portuguese increasing. **Language Magazine**. Disponível em: <<https://www.languagemagazine.com/u-s-demand-for-portuguese-increasing/>>. Acesso em: 21 mar. 2020. (Adaptado).

GLOSSÁRIO

(1) Downsize:

reduzir

(3) Cushy:

confortável, agradável

(5) Keep up with:

acompanhar

(2) Appealing:

atraente, interessante

(4) Eager:

ansioso

(6) Steady:

estável, contínuo

Fonte: Tresolavy (2020, p. 24-25)

O segundo capítulo do livro 11 inicia, na parte de língua portuguesa, falando sobre o gênero "projeto de pesquisa". São discutidas as partes essenciais e as áreas em que podem necessitar de projetos e traz alguns exemplos resumidos de projetos de pesquisa. Em seguida, traz uma proposta de trabalho em equipe, sugerindo quatro temas para que os alunos elaborem e apresentem um projeto de pesquisa "inovador".

Na segunda parte do capítulo, acredita-se que, no intuito de unir português, inglês e educação física, há um texto que questiona se poderia ser feito um projeto de pesquisa sobre esportes. Em seguida, há um texto que mostra os resultados de uma pesquisa realizada pelo clube de futebol Barcelona e pela Unicef. Baseado nesse estudo, o livro afirma que, a partir dele, pode-se construir um projeto de pesquisa voltado para o esporte e "para aprender as nomenclaturas relacionadas a esse gênero textual também em língua inglesa" (Tresolavy, 2020, p.47) o MD mostra, resumidamente, as partes desse projeto, em inglês, conforme figura 27.

Figura 27 – Livro 11 Cap 2: Projeto de Pesquisa

Title

Getting into the game: understanding the evidence for child-focused sport for development

Abstract

The goal of the research is to map current initiatives and present evidence on harnessing the power of sport to improve the lives of children and youth. This study first defines sport and presents data to show the coverage, content, and monitoring and evaluation approaches of S4D programmes from an array of organizations surveyed in this research, including UNICEF and the Barça Foundation. It then compares a diverse set of evidence-based programmes and practices to refocus attention on the advantages of S4D approaches to meet the needs of children and youth and to foster cross-national learning.

Table of content

1. Sport and sport for development: background
2. Getting into the game: key messages
3. Summary of findings in four outcome areas
 - 3.1. Education: teaching and learning with and through sport
 - 3.2. Social inclusion: all children in the game
 - 3.3. Child protection: risk and security – the sport-protection paradox
 - 3.4. Empowerment: new skills, team support and confidence building
4. Sport and the sustainable development goals

Introduction

Sport is a powerful tool for involving all children – including the most marginalized and vulnerable – in group activities from an early age (UNHCR, 2013). For this reason, sport for development (S4D) organizations use sport as an inclusive means of helping children to improve their health; to develop their physical abilities; to develop their social, educational and leadership skills; and of course, to play and have fun.

S4D initiatives come in various forms – from those that build personal and social programmes around sport, to those that include sport as one of many approaches to achieving social goals.

Literature review

Sport and sport for development: background

Methodology

Getting into the Game contains a synthesis of findings from several data-gathering components: an integrative literature review; a systematic mapping of available evidence; surveys of S4D programmes within Unicef and those implemented by a wide range of other organizations around the world. Surveys were carried out in eight languages and were structured with the aim of understanding the evidence in each of the four key outcome areas.

References

- UNICEF *Sport, recreation and play*. New York: Unicef HQ, 2004.
- SCHULENKORF, N.; SHERRY, E.; ROWE, K. Sport for development: an integrated literature review. *Journal of Sport Management*, 30, p. 22-39, 2016.
- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport, and social inclusion. *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 71-90, 2005.
- GETTING into the game. Understanding the evidence for child-focused sport for development. **Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/reportcards/files/Getting-into-the%20Game_Evidence-Child-Sport-for-Development_Report-Summary.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020. (Adaptado.)

Fonte: Tresolavy (2020, p. 48)

É pertinente frisar que não há nenhuma atividade a ser feita sobre este texto, seja de interpretação, vocabulário ou mesmo discussão sobre o tema ou o gênero textual. Trata-se apenas de mais um exemplo ilustrativo, dessa vez em inglês, das partes que compõem um projeto de pesquisa, com um resumo de cada seção, baseado no estudo publicado pelo Barcelona e Unicef. Ou seja, o texto em língua inglesa serve para ilustrar o assunto que foi dado no componente de língua portuguesa.

Outro exemplo de incoerência é o caso de, por exemplo, as referências bibliográficas são colocadas no padrão brasileiro de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e não em um padrão internacional como o estilo da American Psychological Association (APA) ou qualquer outro mais recorrente em língua inglesa. Como foi visto na seção anterior, de língua portuguesa, as normas da ABNT, seria um bom exercício colocar as referências no estilo APA no texto em inglês e solicitar aos alunos que apontassem as diferenças.

A segunda seção do capítulo dois volta-se para o ensino de sinais de pontuação em inglês. Percebe-se, mais uma tentativa de apresentar o conteúdo de forma interdisciplinar, pois há uma comparação com a língua portuguesa. Na parte do componente materno, há uma defesa pela preocupação com uma escrita de textos coesa, coerente, sugerindo aos alunos que tenham atenção à escrita correta das palavras (há uma seção de ortografia), que planejem seus textos, resumindo com tópicos o que deve ser escrito em cada parte e, por fim, há esta seção para tratar da importância da pontuação (só que o fazem em língua inglesa).

Chamou a atenção que, pela primeira vez, aparece um texto multimodal, com palavras e imagem corroborando para o entendimento da significação, conforme ilustra a figura 28. Saliente-se que a BNCC faz uma defesa a este tipo de texto ao reforçar que “em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas (Brasil, 2018, p. 245). Ademais, tiras cômicas, charges, histórias em quadrinhos, e demais gêneros que englobam linguagem verbal e não verbal estão costumeiramente presentes nas provas do ENEM, o que justificaria a presença constante deles em um MD para o Ensino Médio.

Figura 28 – Livro 11 Cap 2: Punctuation



Fonte: Tresolavy (2020, p. 49)

A figura mostra a mesma frase escrita duas vezes, acima e abaixo do desenho de uma senhora, que representa uma *grandma* (avó). Em uma das frases, há uma vírgula, que muda completamente o significado da sentença. Sem a vírgula, o substantivo “avó” funciona como objeto do verbo “eat”, ou seja, “vamos comer a avó”. Com a vírgula, a “avó” vira vocativo: “Vamos comer, vovó”. Lembra-se que, em inglês, não há o duplo sentido para “comer”, ou seja, não tem a conotação sexual que tem na língua portuguesa. De qualquer forma, a vírgula faz uma grande diferença no significado do enunciado.

Considera-se positivo esse tipo de abordagem, pois, segundo Lewis (1993, p. 79), “o significado é criado pelo contraste”, assim, ao observar as duas possibilidades de enunciados, o aluno é alertado para a diferença que o uso da vírgula pode provocar.

A seguir, conforme mostra a figura 29, o MD traz um quadro com os sinais de pontuação e seus nomes em inglês. Corroborando com o que já foi dito anteriormente, o texto se detém em destacar apenas um dos usos da vírgula, que diverge do seu uso em língua portuguesa. Para os demais, limita-se a dizer que “fazemos uso dos mesmos sinais de pontuação que existem na língua portuguesa” (Tresolavy, 2020, p. 49).

Figura 29 – Livro 11 Cap 2: Sinais de pontuação

'	apostrophe	-	hyphen
:	colon	()	parentheses
,	comma	.	period
—	dash	?	question mark
...	ellipsis	“ ”	quotation mark
!	exclamation mark	;	semicolon

PUNCTUATION. **Cambridge Dictionary**. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/writing/punctuation>>. Acesso em: 28 maio 2020. (Adaptado.)

A vírgula (*comma*) é certamente o sinal de pontuação que mais causa dúvidas entre os falantes da língua inglesa, mas basicamente seu uso em inglês é o mesmo que em língua portuguesa: a vírgula une duas ou mais orações e separa os apostos (informações extras que aparecem em uma oração), por exemplo.

Questão de debate na língua inglesa é o uso da vírgula para separar elementos enumerados em série, quando acompanha a conjunção “and”, que introduz o último elemento da série – a conhecida *Oxford comma*. Veja estes exemplos:

The vendor sells hot dogs, pretzels, hamburgers, and soft drinks.
It makes me wild, mad, crazy, and frustrated when teachers give contradictory instructions on where to place commas!

Fonte: Tresolavy (2020, p. 49)

O livro não aprofunda os demais sinais de pontuação e as possíveis ambiguidades ou erros de interpretação que podem surgir a partir da ausência (ou presença no local errado) de sinais de pontuação, especialmente na sociedade atual em que predomina o uso de aplicativos digitais, como *Whatsapp*, para interação entre pessoas. São conversas, em sua maioria, escritas, por vezes não lineares e que podem trazer ruídos na comunicação interpessoal.

Partindo para o livro 12, último módulo do 3º ano, constata-se que a primeira atividade trata da escrita do gênero textual “currículo” (CV). O MD traz, inicialmente, uma discussão, em português, sobre a importância de se elaborar um bom currículo, dando dicas, inclusive, de sites, como o *canva.com*, que podem ajudar os alunos a elaborarem o CV. Em seguida, traz uma imagem de um modelo de currículo (sem apontar a fonte). Por fim, conforme ilustra a figura 30, há um texto, em inglês, que dá dicas e sugestões sobre como e o que escrever em um currículo profissional.

Figura 30 – Livro 12 Cap 1: Currículo

HOW TO WRITE A RESUME THAT GETS NOTICED BY HIRING MANAGERS

Hiring managers⁽¹⁾ look at hundreds of resumes for every open position, so how can you make sure yours **stands out⁽²⁾** and isn't just another one that's skimmed over?

Format for humans and AI.

In a lot of cases it's **AI⁽³⁾** that sees your resume first, not a person. Many companies use an Applicant Tracking System (ATS) to screen candidates' resumes, rather than having the hiring manager do the initial review. Because of this, you need to optimize your resume for it to be read by the ATS, but also keep it easy to read for the humans looking over it too.

The trick to getting your resume into the hiring manager's hands is to utilize **keywords⁽⁴⁾** from the job description. Those keywords are what the ATS picks up on and decides you're a potential candidate. Pay particular attention to required skills and experience mentioned in the description and incorporate those terms into your resume.

Make it easy to read.

You want to format your resume in a way that's neatly formatted and easy to **skim⁽⁵⁾** and read. Utilize spaces and breaks between sections for ease of **readability⁽⁶⁾**. Use bullet points to list your accomplishments and bold text for headings. Keep the font simple and don't go **overboard⁽⁷⁾** with colors or graphics. Avoid large blocks of text, as they tend to be skimmed exceedingly quickly or **skipped⁽⁸⁾** altogether.

Put your best foot forward.

List your biggest accomplishments first. When the hiring manager is doing their initial review of resumes, they're skimming, not reading **thoroughly⁽⁹⁾**. The first point will stand out and can determine whether or not they keep reading.

Not sure what to put first? Think of it this way – if the hiring manager only read one bullet point from each of your jobs, what's the one thing would you want them to know? What **showcases⁽¹⁰⁾** your talents and skills best?

Include details and numbers.

You want to **provide⁽¹¹⁾** as much detail as possible when you're listing your job responsibilities. Include numbers and statistics wherever possible. Numbers help to illustrate your accomplishments, and they're also easy to see when skimming a document. For example, instead of saying that you improved sales, say that you increased sales by 12% in 9 months. The latter is much more **compelling⁽¹²⁾**.

Use variety in your descriptions.

If each bullet point starts with 'responsible for', 'managed', or 'lead', after the first few instances everything will start to look the same and the hiring manager will stop reading. Use descriptive verbs to highlight your accomplishments and add variety to your resume. The **thesaurus⁽¹³⁾** is your friend here – you'd be surprised at how many other ways you can say 'managed'.

Keep things reverse chronological.

Start with your most recent experience first, then work **backwards⁽¹⁴⁾** from there. Your most recent experience is what's most relevant, so it belongs at the top. You also want to list your work experience before your education and skills.

PROSSACK, Ashira. How To Write A Resume That Gets Noticed By Hiring Managers. *Forbes*, 29 out. 2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/ashiraprossack/2019/10/29/resume-noticed-hiring-manager/#2074daf963dd>. Acesso em: 9 jul. 2020.

GLOSSÁRIO

(1) Hiring manager: gerente de recrutamento.	(5) Skim: dar uma lida, ler rapidamente.	(9) Thoroughly: cuidadosamente, minuciosamente.	(13) Thesaurus: dicionário de sinônimos.
(2) Stand out: destacar-se.	(6) Readability: legibilidade.	(10) Showcase: mostrar, exibir.	(14) Backwards: para trás.
(3) AI (Artificial Intelligence): inteligência artificial.	(7) Overboard: passar dos limites.	(11) Provide: fornecer.	
(4) Keywords: palavras-chave.	(8) Skip: pular, saltar.	(12) Compelling: convicente, cativante.	

Fonte: Tresolavy (2020, p. 24-25)

Trata-se de um texto útil e adequado para o momento vivido pelos alunos, visto que é comum, especialmente em uma instituição voltada para o ensino técnico, como é o caso das escolas que adotam o material, que os alunos concluem o ensino médio e procurem emprego. Elaborar seus currículos ajuda nesse processo. A atividade poderia, no entanto, servir como gatilho para alertar os estudantes para outras

possibilidades, tais como prosseguir nos estudos, fazer um curso superior e, inclusive, tentar uma bolsa de estudos no exterior.

Mais uma vez, repete-se o padrão de texto longo, seguido de um glossário e três questões de interpretação textual. O último exercício solicita que os estudantes entrem no site do Senai e elaborem, em português, seus currículos. Observa-se que é uma constante do MD apresentar textos em LI, sem trabalhar com os alunos atividades para a prática textual ou gramatical.

Destarte, ressalte-se que apenas três textos, que constam no livro, não foram apresentados aqui, por seguirem os mesmos padrões já citados em outros, presentes nessa análise.

No próximo capítulo, apresenta-se a proposta pedagógica elaborada para complementar ou substituir alguns dos exercícios presentes no MD, de forma a contemplar as relações semântico-lexicais, bem como contextualizar melhor o léxico no contexto que ele está inserido.

6 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, é apresentado o conteúdo do caderno pedagógico, que também está no Apêndice desta dissertação, já com a diagramação final. Frisa-se que, no Apêndice, é apresentado o caderno na íntegra, contendo a carta ao professor, o embasamento teórico, que é resumido e adaptado da seção 4.3 desta dissertação, as instruções aos professores e as atividades formuladas, sejam em substituição ou em complementação às do LD.

6.1 O CADERNO PEDAGÓGICO

Esta proposta didática é apresentada em formato de caderno pedagógico a ser disponibilizado para professores de língua inglesa. Embora as questões tenham sido baseadas nos conteúdos propostos pelo livro didático analisado, *Linguagens e suas Tecnologias*, a intenção é que os professores de LI, em geral, possam utilizar os exercícios nele contidos ou adaptá-los às suas realidades.

Cabe aqui frisar que a base para elaboração das atividades é a Abordagem Lexical, cujos princípios foram elaborados por Lewis (1993; 2008), assim como também são levados em consideração as relações semântico-lexicais abordadas nesta pesquisa.

Quanto à estrutura do caderno pedagógico, ele é apresentado em forma de “manual do professor”, ou seja, há um primeiro tópico intitulado “Carta aos professores”, onde são detalhados todos os procedimentos realizados até a concepção do Caderno, o que também inclui informações importantes acerca do estudo do léxico em língua inglesa.

Na sequência, há páginas duplas, sendo a da direita formatada para ser diretamente reproduzida para os alunos, e a da esquerda contendo instruções para os professores com explicações sobre os procedimentos a serem utilizados para a aplicação das atividades, bem como, resumidamente, a teoria por trás da atividade. Eventualmente foram incluídas sugestões de exercícios extras e *homework*, cuja utilização ficará a critério de cada professor.

Para melhor entendimento, aqui apresentaremos as atividades divididas em partes, com comentários e instruções para o professor. Para melhor visualização do exercício completo, consultar o Apêndice.

6.2 ATIVIDADES PROPOSTAS

EXERCÍCIO 1)

A primeira atividade do Livro 9 trata dos *Discourse Markers* e compara a redação do Enem ao gênero textual “essay” em inglês. Compreendemos que a proposta é fazer com que os alunos relacionem os marcadores em português com suas formas equivalentes em inglês. Não é proposto no livro a escrita de um “essay”, no entanto, acreditamos que podemos fazê-los pensar em uma “tese” de um texto argumentativo, assunto trabalhado na disciplina de redação, e escrever um “mini essay” utilizando os Discourse Markers.

Dessa forma, sugerimos um conjunto de atividades, em substituição às atividades propostas pelo livro que os guiarão a aprenderem e usarem o vocabulário que precisam para construírem seus textos, de forma contextualizada.

Questão 1a e 1b: Na primeira atividade, vamos trabalhar a relação Semântico-lexical chamada de *Sinonímia*. Trata-se de um fenômeno semântico em que duas ou mais palavras têm o mesmo sentido ou um sentido muito semelhante. Dito de outra forma, sinônimos são palavras que podem substituir umas às outras em um determinado contexto sem alterar o significado da frase.

O uso de sinônimos evita que se repita muitas vezes uma mesma palavra em um texto. Como a “tese” que os alunos escreverão ao final está relacionada ao ensino, “student” e “class” são vocábulos que, certamente, eles necessitarão usar mais de uma vez no texto, por isso, esta atividade ajuda-os a reconhecer as palavras que têm sentido semelhantes em determinados contextos. A questão 1b é apenas um link para as duas próximas atividades e para que relembrem o auxiliar condicional.

EXERCISE 1) Writing a short argumentative text.

a) Let's work with some vocabulary. Select the words closest in meaning to each given option:

Student

- ☐ Learner
- ☐ Book
- ☐ Pupil
- ☐ Scholar
- ☐ Apprentice

Class

- ☐ Lesson
- ☐ Course
- ☐ School
- ☐ Group of people
- ☐ undergraduate

b) Which of the auxiliary verbs give the idea of a conditional situation?

- ☐ Will
☐ Would

- ☐ Do
☐ Does

Instruções para o professor:

Respostas:

1a)

Student -> learner, pupil, scholar (PS: chamar a atenção para a palavra apprentice, que pode levar os alunos a acreditarem que é sinônimo de student. No entanto, apprentice é usado apenas em um contexto de trabalho (= estagiário).*

**um scholar pode ser um student, mas apenas no sentido de bom aluno, estudioso, então nem sempre poderão ser sinônimos.*

*Class -> lesson, course (no sentido de aula)
group of people (no sentido de turma)*

1b)

Resposta -> Would

Questões 1c e 1d: Ao contrário do LD, que apresenta o vocabulário para relacionar com seus significados isolados em colunas, na questão **1c** optou-se por apresentar definições do dicionário, bem como exemplos em frases para que os alunos identifiquem o sentido que cada palavra representa no contexto do enunciado. Já na questão 1d, apresentamos o início de uma frase que pode ser complementada com qualquer uma das alternativas, de acordo com o que cada aluno acredita ser um argumento importante. Há também a opção de que eles criem seus próprios complementos, já facilitado pela estrutura presente nas opções anteriores.

c) According to the Longman dictionary the verb “**to focus**” has 3 major meanings. Read the definitions and associate each one with the examples that follows.

- 1- To give special attention to one particular person or thing;
- 2- To point a camera or telescope at something, and change the controls slightly so that you can see that thing clearly;
- 3- If you focus your eyes, you look at something and can see it clearly.

- ☐ His eyes were focused on her beautiful smile.
☐ He needs to focus more on his studies.
☐ Ann focused her binoculars on the building across the street.

d) Now take a look at the beginning on the sentence below. How would you complete it? You can either choose one option or write your own.

Pupils would be more focused on classes in Brazil if...

- ☐ ...lessons started after 8 a.m.
- ☐ ...they had fewer topics to study.
- ☐ ...they could use their mobile phones in class.
- ☐ ...there were no exams during the year.
- ☐ _____.

Instruções para o professor:

1c)

Resposta -> 3, 1, 2

1d)

Resposta -> todas as opções são possíveis. Relembrar o *Second Conditional* (se necessário). Estimular que criem seus próprios complementos, de acordo com o que pensam.

Questões 1e, 1f e 1g: Atividades semelhantes a essas são propostas aos alunos na disciplina de redação. Primeiro os alunos constroem suas “teses”, seus argumentos e, por último elaboram a redação, no modelo do ENEM, incluindo uma proposta de intervenção. O livro não prevê a elaboração de um texto por parte dos alunos, mas julgamos importante realizar essa prática textual, guiada, para que eles se sintam mais confiantes para escreverem também em língua inglesa.

e) The sentence you have just made on exercise **d** can be considered your thesis statement for an argumentative text. Can you think of some arguments that can support your thesis? With the help of your teacher or a dictionary, try to write down at least two good arguments.

f) You might already be familiarized with the structure of an argumentative text. For example, the one you write during ENEM exam. Do you remember that there are some discourse markers we use in each part of the text? To give an example, you can use “for example”, and so on. Associate the use to the words/ expressions:

- 1- To start a sequence of arguments
- 2- To express contrast
- 3- To compare situations or ideas
- 4- To add ideas or express continuity

☐ HOWEVER ON THE ONE HAND/ ON THE OTHER HAND NEVERTHELESS	☐ FIRSTLY FIRST OF ALL TO START WITH	☐ BESIDES IN ADDITION ALSO AS WELL	☐ SIMILARLY IN COMPARISON COMPARED WITH
--	---	--	--

f) Now try to write your own short argumentative text: 1) write your thesis on your first paragraph. 2) Write your arguments on your second and third paragraph. 3) Finish your text with a conclusion. You may start this last paragraph with: *to conclude* or *as a conclusion*.

Instruções para o professor:

1e)

Resposta pessoal. Ajudar os alunos a construírem dois argumentos que deem suporte às suas teses. Incentivá-los a usarem o tradutor do google e o chat GPT ou Grammarly.com (para conferirem se a tradução do Google está correta).

1f)

Resposta -> 2, 1, 4, 3

1g)

Resposta pessoal. Idem 1e.

Extra activity -> Usar com os “fast learners” ou passar como tarefa de casa: Pesquisar outros discourse markers, apontando suas funções e escrevendo um exemplo com cada um.

EXERCISE 2)

O exercício 2 deve ser utilizado em substituição ao texto sobre “Cat’s Eye”. Recomenda-se que esta atividade seja usada em substituição à seção “para construir” do módulo 9, pág. 37, que trata do livro “Cat’s Eye” de Margaret Atwood.

A proposta deste exercício é retomar alguns temas tratados no anterior, como a sinonímia e a argumentação. Desta vez o foco é eles conseguirem reconhecer a argumentação, independente do gênero. Compreendemos que este *link* é importante para situar o aluno no contexto de aprendizagem, ao perceberem que há relação entre o que está sendo ensinado e, ao mesmo tempo, reforçar o conteúdo visto.

Ademais, a intenção é apresentar aos alunos uma autora fora dos cânones da literatura inglesa e americana, assumindo uma postura decolonial do ensino de língua inglesa, de forma a contemplar o inglês como língua franca, que já não pertence somente aos nativos do idioma.

A task 1: é uma atividade de pré leitura do texto, mas ao contrário do MD, destacamos no próprio texto as palavras que têm significados semelhantes por entendermos que

o contexto, além de ajudar da identificação, faz parte do processo de significação em si. Reforça-se a ideia de que as palavras não devem ser vistas de forma isolada.

Exercise 2) Writing a book review.

Do you think a love letter can be an argumentative text? What about a poem or a short novel? Let's read a short poetic text and identify (or not) argumentative aspects in it.

Task 1) Pre reading:

The words/phrases below can be used as synonyms of other words/phrases in the text (in bold type). Can you match them?

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1- started | 5- maybe |
| 2- in a short time | 6- damage |
| 3- hardly | 7- not important |
| 4- one day | 8- lots of |

BROKEN HEARTS

I know you've lost someone and it hurts. You may have lost them suddenly, unexpectedly. Or **perhaps** you **began** losing pieces of them until one day, there was nothing left. You may have known them all your life or you may have **barely** known them at all. Either way, it is **irrelevant** - you cannot control the depth of a **wound** another inflicts upon you.

Which is why I'm not here to tell you tomorrow will be a new day. That the sun will go on shining. Or there are **plenty** of fish in the sea. What I will tell you is this; it's okay to be hurting as much as you are. What you are feeling is not only completely valid, but necessary - because it makes you so much more human. And though I can't promise it will get better any time **soon**. I can tell you that it will - **eventually**. For now, all you can do is to take your time. Take all the time you need.

*Source: Leav, Lang. **Lullabies**. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2014)*

Instruções para o professor:

Task 1

Falar sobre a autora do texto: Lang Leav, uma filha de pais Cambojanos que nasceu em um campo de refugiados da Tailândia.

Respostas -> 1- began 2- soon 3- barely 4- eventually* 5-perhaps 6-wound 7- irrelevant 8- plenty of

*chamar a atenção dos alunos para o sentido dessa palavra. Veja a definição dela no Longman Dictionary (www.ldoceonline.com)

e·ven·tu·al·ly /ɪˈventʃuəli, -tʃəli/ ●●● **S1** **W2** **AWL** **adverb**

after a long time, or after a lot of things have happened

🔊 He eventually escaped and made his way back to England.

🔊 Eventually, she got a job and moved to London.

Prática de escuta: Mostrar o vídeo com dois autores recitando esse texto:

<https://www.youtube.com/watch?v=2aBh4rVELUI>

*Dica: ative as legendas automáticas (em inglês).

Em seguida, tirar as dúvidas dos alunos, pedir que comentem ou que leiam o texto para praticar a pronúncia das palavras.

A Task 2: foi pensada para que os alunos estejam alertas para os *chunks* e *idioms* que existem na língua inglesa. Muitos alunos relatam que não conseguem relacionar o que aprendem nas escolas com o que veem e escutam em filmes ou quando têm contato com nativos. Essa incompreensão está relacionada, em grande parte, ao ensino da gramática tradicional e de vocabulários isolados.

A Task 3: é uma atividade de interpretação de texto, no entanto não se sugere nenhuma resposta, devendo o professor compreender as razões das escolhas de cada aluno. Pode ser uma prática oral, caso o professor consiga que eles respondam oralmente e em inglês.

Task 2) Post reading

In English, it is very common to see words together in chunks, which is a group of words that have a unique meaning when they go together. Below you'll find example of these chunks. With the help of your teacher or a dictionary (English-English), try to understand the meaning of the expressions below. Keep in mind that the context may help you.

1- at all

4- for now

2- either way

5- take your time

3- there are plenty of fish in the sea

Task 3) Comprehension

1- What is the principal point the author wants to say?

2- Is the author talking about her own feelings?

3- What could be her arguments to make the other person feel better?

4- What is the actual argument she uses to encourage the other person?

5- Can you consider it an argumentative text? Why (not)?

Instruções para o professor:

Task 2) Chamar a atenção para os alunos que a língua inglesa é composta por inúmero “chunks” (bloco de palavras), que adquirem sentido em conjunto, e não isoladamente.

Respostas -> 1- totalmente 2- de um jeito ou de outro 3- Há outras pessoas para você se relacionar* 4- Neste momento/por agora 5- Não tenha pressa*

* Chamar a atenção dos alunos que se tratam de idioms. Veja as definições do Longman Dictionary:

there are plenty more fish in the sea

used to tell someone whose relationship has ended that there are other people they can have a relationship with

take your time

a) to do something slowly or carefully without hurrying

take your time doing something

🔊 Marie took her time cutting my hair and did it really well.

b) to do something more slowly than seems reasonable

🔊 You're taking your time with the lab tests. We need the results now.

Task 3)

Respostas -> Pessoal (estimular os alunos a opinarem, especialmente em inglês)

Nas tasks 4 e 5: os alunos são estimulados a uma prática escrita. Primeiramente sobre a autora, Lang Leav e, em seguida, escreverem a book review. Nas instruções ao professor há links para o site pessoal de Leav e para o site da Amazon, onde há várias book reviews de seus livros. A proposta é que os alunos conheçam mais detalhes sobre a escritora e trabalhem o gênero *book review*.

Task 4) The short text we read is about Lang Leav, a poet and novel writer who was born at a refugee camp in Thailand where her parents were seeking refuge from the Cambodian government. She has won many prizes with her books. Find on the internet more information about her and about her books.

Task 5) Choose one of her books and look for reviews about it on the internet. Then, with your own words, write a book review of it.

Instruções para o professor:

Task 4 and 5) You can find more information about Lang Leav on:

<https://www.langleav.com/> e <https://abre.ai/gpUX> (Amazon)

Exercício 3)

O exercício 3 foi elaborado como complemento das às atividades dos textos I e II do módulo 10, págs. 21 e 22. Ao invés de trabalhar a lista de vocabulário e significados que aparecem no MD, sugere-se aqui que seja feita uma atividade para trabalhar as palavras cognatas e falso-cognatas. Apesar de esta não estar relacionado com o campo da semântica, estudar os falso-cognatos está de acordo com as abordagens de ensino para língua estrangeira, pois podem causar prejuízo de significado.

Mais uma vez, vale ressaltar que a atividade é elaborada com as palavras e suas definições, inseridas no contexto.

A task 1: trabalha os falso-cognatos e suas definições e na **task 2**, prática de leitura, os alunos devem identificar no texto as palavras cognatas (ou transparentes). Acreditamos que este tipo de tarefa proporciona mais segurança aos aprendizes, na medida em que eles percebem que são capazes de reconhecer muitas das palavras presentes no texto.

Exercise 3) Novels

Task 1) If we compare English with Portuguese, there will be some words whose spelling or sound are similar in the two languages. When this happens and they equal meanings in both languages, we consider them *cognates*. And when they have different meanings, we call them *false cognates*.

For example, “novel” is a false cognate for Portuguese speakers. We tend to think it means “novela” (that we watch on TV). But in fact, it means _____.

With this in mind, try to associate the false cognates below with their meanings:

- | | |
|-------------|--------------|
| a. novel | e. genre |
| b. ordinary | f. supersede |
| c. scholars | g. major |
| d. rose | |

1. increased in number or value.
2. important
3. a long written story in which the characters and events are usually imaginary.
4. a particular type of art, writing, music etc, which has certain features that all examples of this type share.
5. to replace an old product, method or idea, usually because it is more modern.
6. someone who knows a lot about a particular subject, especially one that is not a science subject.
7. common, or usual, not different or special.

Task 2) Now, take a look at the text on page 21. Can you find the words on task 1? Circle them. Try to understand their meanings in the sentence they are being used. What about the cognates? Can you find real cognates in the text? Underline them. Then check with your teacher or a in a dictionary. Are there more cognate or false cognate words in this text?

Instruções para o professor:

Recomenda-se que esta atividade seja usada como complemento às atividades dos textos I e II do módulo 10, págs. 21 e 22.

Task 1) Deve ser feita antes de ler os textos.

Respostas -> a – 3, b – 7, c – 6, d* – 1, e – 4, f – 5, g – 2.

PS: *rose, neste caso, é o passado de rise. Mas a palavra pode ser cognata no sentido de “rosa”.

Task 2) Resposta pessoal.

Para a **Task 3**, decidimos trabalhar o reconhecimento do vocabulário utilizado para descrever os personagens (adjetivos), mas associando-o a suas descrições, e não a significados isolados. Há uma sugestão para o professor incentivar que vejam o filme baseado na obra *Pride and Prejudice*. Acreditamos que a obra cinematográfica é bem fiel ao romance e pode-se perceber as características dos personagens.

A **Task 4** é direcionada para a prática oral. Deve ser destinado um tempo para que, em grupos, os alunos discutam as questões e depois comentem, preferencialmente em inglês, com toda a turma.

Task 3) Text II, on page 21-22, talk about Jane Austen and the “novel of manners” genre. One of the major points of a novel is the description of its characters. Find in this text the words used to describe the characters in *Pride and Prejudice*. Try to match them with their definitions below:

- a. _____ is someone who does everything they can to get what they want from other people.
- b. _____ is someone who thinks that other people are less important than him/her.
- c. _____ is someone good to marry because they are rich, attractive, and not married.
- d. _____ is someone who behaves in a proud unfriendly way.
- e. _____ is someone who behaves in a sensible and reasonable way, as you would expect an adult to behave.

Task 4) Discuss in groups and come up with an answer for the following questions:

1. What do you know about the novel of manners?
2. What do you know about Jane Austen?
3. Have you read or watched *Pride and Prejudice*? Write about its plot, main characters and why it is considered a “novel of manners”.

Instruções para o professor:

Task 3)

a. *supercilious*, b. *pushy*, c. *eligible*, d. *haughty* e. *mature*

Task 4) Trabalhar oralidade.

Resposta pessoal. PS: Estimular os alunos a assistirem ao filme Orgulho e Preconceito com legendas em inglês. Eles podem também tentar reconhecer as características da Task 3 nos personagens e compreender melhor o que é um romance de costumes. A Task 4 pode ser realizada em outra aula, após os alunos assistirem ao filme.

EXERCISE 4)

A nossa proposta é que os exercícios 4 e 5 sejam usados em substituição aos textos e atividades das páginas 28 a 31. Optamos por trabalhar o tema “critical thinking” através de gêneros textuais multimodais, poéticos ou não-verbais, pois estes estão sempre presentes no ENEM. Nas instruções ao professor, é ressaltada a importância de trabalhar as questões não verbais presentes nos gêneros dos dois exercícios.

O MD traz nas páginas supracitadas, mais uma vez, textos longos e atividades de relacionar palavras isoladas e seus significados, o que não agrega ao aprendizado. Outro fator que influenciou nossa mudança de conteúdo foi o fato de o livro trazer dois autores britânicos. Entendemos a necessidade de romper com a barreira de apresentar apenas autores nativos de língua inglesa e, por isso, trouxemos a instapoesia de Rupi Kaur para o exercício 4.

A **Task 1** traz seis instapoemas da indiana Rupi Kaur, retiradas de seu terceiro livro, *Home Body*, publicado em 2020. A autora tem feito muito sucesso entre os adolescentes e suas poesias estão disponíveis em seu instagram @rupikaur. Apesar

da fama, é possível que os alunos ainda não conheçam a poeta ou o termo instapoesia, por isso, há indicação para que o professor explique sobre o gênero textual, que emerge da poesia digital e, caso ache necessário, pode apresentar os vídeos sugeridos.

Acreditamos que através da história de Rupi Kaur é possível estimular o “Critical Thinking” ao discutir sobre redes sociais, censura, preconceito contra imigrantes, sororidade, entre outros temas.

A **Task 2** trabalha, mais uma vez, alguns *chunks* da língua inglesa e as relações de antonímia e sinonímia, também presentes nas instapoesias.

Exercise 4) Critical Thinking

Task 1) Literature is well-known by its power to spread the author’s critical points of view. The *instapoems* below are by Indian poet Rupi Kaur. What issue does each poem bring out?

- ① i have never known anything more quietly loud than anxiety



- ② abuse don't just happen in romantic relationships abuse can live in friendships too



- ③ our elders are not disposable



- ④ i was trying to fit into a system that left me empty

- capitalism



- ⑤ i'm too in love with my life to be spilling all over the floor for the next man who gives me butterflies when i could look in the mirror and take my own breath away



- ⑥ we've ruined our only home for convenience and profit neither of which will be useful once the earth can't breathe



1 _____
2 _____
3 _____

4 _____
5 _____
6 _____

Task 2) Vocabulary relations

I. Michael Lewis advocates that “much of the language of the effective language user is already in prefabricated chunks, stored in their mental lexicons just waiting to be recalled for use”. Find in *instapoem* 5 examples of these chunks and complete the prompts below. Then match them with their meanings:

- 1- to _____ love
- 2- to give someone _____
- 3- to spill _____
- 4- to _____ the mirror.
- 5- to _____ one's _____ away

- a. to make someone feel nervous.
- b. to make many things to please someone.
- c. to pay careful attention to what is inside where you are looking at.
- d. to start having an affectionate feeling for someone.
- e. To enchant someone because it is extremely beautiful or exciting.

II. Some opposite words/phrases can be put together to express an inner conflict, the duplicity of a feeling, etc. Can you find two examples of this in poems 1 and 4?

III. Can you think of a synonym for the words below? (Find words that the meaning of the sentence remains (almost) the same).

- a. abuse _____ (in poem 2)
- b. elders _____ (in poem 3)
- c. empty _____ (in poem 4)
- d. ruined _____ (in poem 6)
- e. profit _____ (in poem 6)

Instruções para o professor:

Exercício 4)

Falar sobre instapoesia. Falar dos elementos não verbais e sua comunhão com os verbais.

Falar sobre Rupi Kaur. (Dependendo do tempo, pode ser solicitado aos alunos que façam pesquisa sobre a poeta e depois comentem o que descobriram)

Mostrar os 5 primeiros minutos do vídeo (caso há haja tempo para mostrá-lo completo): <https://www.youtube.com/watch?v=vhlyVt6ElWg>

Explicar que sua condição de imigrante e ativista da igualdade de gênero (além de uma conturbada vida familiar) trouxe problemas que se tornaram temas de suas poesias.

Task 1) Recomendamos que os alunos fiquem em pares e discutam os assuntos de cada poema. Em seguida, os pares devem expor suas opiniões para a turma.

Resposta pessoal.

Task 2)

Respostas ->

I.

1- to **be in** love → d

2- to give someone **butterflies** → a

3- to **spill all over the floor** → b

4- to **look in** the mirror. → c

5- to **take one's breath** away → e

II. "quietly - loud"; fit into - empty

III. Suggestions (stds. May come up with different words):

a. violent behavior

b. old people

c. having nothing inside

d. destroyed/ damaged

e. money

EXERCISE 5)

O intuito da questão 5 é trabalhar a ambiguidade lexical, presente nos casos de polissemia e hiponímia, além de trabalhar com novos *chunks* em inglês, aprendendo o significado das palavras juntas e em contexto. Preferimos trabalhar com memes e tirinhas, que não aparecem no MD, por serem gêneros comuns no ENEM.

Exercise 5) Memes and comic strips are genres that usually show some irony or funny aspects but imply some critical thinking too. For each picture below, discuss, in pairs, the issue they are trying to criticize and what makes them funny or ironic. Then, answer the questions about them.



Source: <https://br.pinterest.com/pin/299770918945171888/>

1. Let's check the meanings of some words from the strips and try to understand what vocabulary relation brings the funny element to them.

- **Throw a tantrum:** a sudden short period when someone, especially a child, behaves very angrily and unreasonably.

- **Spoiled:** past participle of spoil. You say food is spoiled when it is no longer good for consume, because it started to decay.

* a spoiled person, especially a child, is rude and behaves badly because they have always been given what they want and allowed to do what they want.



Source: <https://arnoldzwicki.org/2010/03/27/the-saturday-cartoon-crop/>

- **Disagree:** to have or express a different opinion from someone else. Opposite of agree.

- **Wrong:** not right or correct.



Source: adaptado pela autora a partir de: <https://abre.ai/gqXa>

Instruções para o professor:

Exercício 5)

Falar sobre os gêneros textuais tirinha e meme. Falar dos elementos não verbais e sua comunhão com os verbais.

*Na **tira a**, há uma ambiguidade provocada pela palavra “spoiled” que é usada para comida estragada e criança mimada. Mas também pode-se pensar na ambiguidade do leite, que pode ter falado para ser consumido logo por estar perto do vencimento. Estimular os alunos a estarem atentos para perceberem os postos e os pressupostos que podem inferir a partir de determinados contextos, especialmente no caso de gêneros multimodais.*

*Na **tira b**, há uma paráfrase (duas frases com o mesmo sentido) gerando o humor. Levar os alunos a discutirem essas situações.*

*No **meme c**, o humor está na homonímia das palavras homófonas: eight (número 8) e ate (passado do verbo comer).*

EXERCISE 6)

O intuito da questão 6 é trabalhar os hipônimos e a noção de referente no mundo. Partimos dos textos I e II do livro 11, nas páginas 24 e 25, onde o MD trata da importância da língua portuguesa no mundo. Percebe-se que há a repetição exagerada das palavras “Portuguese” e “language”, no entanto, na língua inglesa, há uma certa dificuldade em substituí-las por sinônimos ou hipônimos, embora algumas repetições poderiam ter sido evitadas.

O exercício intenciona mostrar que “tongue” (língua) poderia ser usada para substituir “language”, porém o falso cognato “idiom” não.

Após levar os alunos a refletirem sobre estas questões, passa-se a ler um texto sobre Pelé, que contém sinônimos, hipônimos e expressões que servem como referente universal de “Pelé”.

A **task 1** é uma atividade pensada para ser realizada de forma oral. Ou seja, o professor deve incentivar os alunos a falarem as palavras/expressões que foram usadas no texto em substituição a “Pelé”. Já a **task 2**, deve ser preferencialmente feita em duplas ou trios, dando tempo para que possam reescrever o texto.

Exercise 6) When writing a text, we should be aware of avoiding repeating the same words several times. If you take a look at the texts I and II on pages 24 and 25, you will see that the words “Portuguese” and “Language” are repeated lots of times, and this is not neat for an essay or an article, for example. One of the reasons they repeated the word “language” is due to the characteristics of this word, which is very specific. Let’s compare some cognate words in Portuguese and their meanings:

Task 1) Check the meaning of the word “Idiom” and the word “tongue”. Could they replace “language” in the texts?

id-i-om /ˈɪdiəm/ ●●○ **noun** 🔊 🔊

1 **[countable]** a group of words that has a special meaning that is different from the ordinary meaning of each separate word. For example, ‘under the weather’ is an idiom meaning ‘ill’. ► see thesaurus at **phrase, word**

2 **[countable, uncountable]** *formal or technical* a style of expression in writing, speech, or music that is typical of a particular group of people

🔊 the new musical idiom

tongue¹ /tʌŋ/ ●●● **S3** **W3** **noun** 🔊 🔊

18 **LANGUAGE** *literary* a language

🔊 Anton lapsed into his own tongue when he was excited.

mother/native tongue (=the language you learn as a child)

🔊 She felt more comfortable talking in her native tongue.

Source: <https://www.ldoceonline.com/dictionary>

Task2) Different from the word “language”, we may find many nouns that can be described in a general or more specific form. For example, read the text below and find words used to substitute “Pele”.

Pele: Brazil legend dies aged 82 after battle with cancer.

The only player in history to win three World Cups, passed away at the Albert Einstein hospital in Sao Paulo following a battle with cancer; “the king”, as he was known, became an icon of the game after winning the World Cup in 1958 as a 17-year-old, netting twice in the final to defeat hosts Sweden.

The former striker, who is the only player in history to win three World Cups, passed away at the Albert Einstein hospital in Sao Paulo following a battle with cancer.

Edson Arantes do Nascimento, his official name, was born in a poor family in Sao Paulo, won the 1958, 1962 and 1970 World Cups with Brazil.

The best footballer of all times will be remembered by his wonderful performances.

Source: <https://abre.ai/gq5D> (adapted)

Task 3) Now it's your turn. Rewrite the ad below about a car you want to sell. Avoid using "car" as many time as possible.

I have a car to sell. The car has four doors and a big trunk. The car has been mine for 5 years. I bought the car from the car shop when the car was only 100 km used. The car is blue, and it's a flex car: you can use gas or alcohol as the car fuel. If you want a car that will give you years of trouble-free trips, this is the right car. It's the perfect car for you and your family. You won't regret buying this car.

Instruções para o professor:

Exercício 6)

Task 1) Conversar com os alunos sobre o fato de que a repetição de palavras é um recurso de textualização que pode ser usado para marcar a continuidade de um texto ou provocar um efeito de ênfase, de reforço, de intensificação (Antunes, 2012). No entanto, há casos em que ela pode ser evitada e substituída, entre outras operações, através da hipo-nímia ou sinonímia.

Fazer os alunos refletirem sobre o uso de "language" e "Portuguese" nos textos I e II do MD, nas páginas 24 e 25. Em que situações elas poderiam ser alteradas? Tentar que os alunos apontem os locais em que os vocábulos podem ser substituídos (e por qual) sem prejuízo do sentido, favorecendo a coesão e coerência.

Task 2) Deve ser, preferencialmente, feita em duplas ou trios, dando tempo para que possam discutir os recursos utilizados.

Task 3)

Também em duplas, ou trios, os alunos devem reescrever o texto utilizando as relações semânticas que foram abordadas até aqui.

É interessante pedir que alguns textos sejam voluntariamente lidos em voz alta, não só para a prática oral, mas também para que a turma possa refletir sobre quando repetir vocabulários em um texto e quando podem evitá-los.

Convidamos o professor para refletir sobre as palavras de Irandé Antunes, a seguir, opcionalmente, pode-se ler ou distribuir o trecho entre os alunos.

A coesão conseguida pelo uso de palavras semanticamente equivalentes

Como se sabe, não apenas a repetição de uma unidade lexical constitui um sinal da coesão do texto. Outros recursos ligados ao vocabulário também podem cumprir essa função, como acontece com o uso de um sinônimo ou de um hiperônimo ou de uma descrição que substituem algum dado já expresso, conforme veremos mais adiante neste capítulo.

Lembremos que a construção de um texto se faz em um movimento de idas e vindas, de avanços e retomadas, o que implica procedimentos de reiteração, de reafirmação constante, que, por sua vez, provocam a repetição de uma mesma expressão ou a substituição por outra, de qualquer forma, equivalente.

Primeiramente, vale relembrar o que sejam essa "continuidade referencial" e essa "continuidade predicativa". Essa distinção é importante para o presente estudo, pois envolve a natureza das unidades lexicais constituintes dos nexos coesivos que se pretende destacar.

A continuidade referencial é aquela que é conseguida no eixo da referenciação, ou seja, no eixo das referências feitas aos distintos indivíduos de que se fala.

A continuidade predicativa é aquela que resulta dos laços criados no âmbito da predicação, ou seja, no âmbito do que se afirma, do que é predicado acerca dos indivíduos referidos.

(Antunes, 2012, p. 76-77)

Essas são algumas possibilidades, diferentes das do material didático analisado, que poderiam ser realizadas com os alunos, enfatizando as relações semântico-lexicais, a presença de *chunks* em LI e a importância de sempre apresentar o contexto no qual estão inseridas as palavras. Acredita-se que há infinitas outras perspectivas de atividades que colocam o vocabulário no lugar de destaque que ele merece.

No próximo capítulo são expostas as considerações finais dos resultados obtidos nesta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de discutir o lugar do ensino das relações semânticas, focando no léxico e suas implicações no processo de aprendizagem da língua inglesa. Sabemos, conforme descrevemos aqui, que esta não é uma tarefa simples, visto que no ensino de língua estrangeiras ainda prevalece o método gramática-tradução, que tem se demonstrado ineficiente para a promoção da proficiência no idioma.

Para embasar nossa posição, começamos esta dissertação apresentando um percurso teórico sobre os principais métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, que surgiram por volta do ano 500 a.C. até os dias atuais. Em seguida, fizemos uma análise da presença do léxico nos documentos normativos brasileiros e, na sequência, revisitamos as relações semântico-lexicais e como elas podem funcionar no ensino de língua inglesa.

Tivemos como objetivo analisar a coleção de livros didáticos *Linguagens e suas tecnologias*, referente ao Novo Ensino Médio, em especial as atividades de língua inglesa da 3ª Série e, em seguida, propor um caderno pedagógico em que o léxico é colocado em lugar de destaque. Quanto à análise dos livros, buscou-se saber como o léxico é abordado no material que corresponde à última série dessa etapa da Educação Básica. Foi possível constatar que há uma preocupação maior com a quantidade de palavras expostas do que com o uso que os alunos podem fazer delas.

Predominam nos LD listas, glossários e atividades para relacionar palavras isoladas a um sentido proposto. Sabe-se que este tipo de apresentação do léxico é considerado pelos semanticistas como ineficaz para o aprendizado de idiomas, visto que a exploração desses aspectos se limita às atividades de equivalência lexical, em que se objetiva apenas apresentar um único sentido para as palavras/ expressões. Ou seja, constatou-se que há uma preocupação em insistir na visão já ultrapassada de que a aprendizagem de vocabulário se dá pela memorização de listas de palavras isoladas e desprovidas de contexto.

Tendo em vista o cenário que se apresentou através das tarefas trazidas pelo material didático, foi elaborado um caderno pedagógico com propostas de atividades suplementares relacionadas aos assuntos presentes no LD, porém seguindo os princípios da Abordagem Lexical, de forma que os alunos possam compreender

melhor os significados dos textos, assim como estabelecer relações entre os sentidos das palavras com seus usos e funções.

O caderno pedagógico traz uma página, à esquerda, com as orientações aos professores, relacionando os conhecimentos trazidos na teoria com as propostas de exercícios elaboradas. Na página da direita, estão as atividades, que podem ser fotocopiadas para uso em sala de aula.

Ao elaborar as atividades, passei a utilizá-las em minhas aulas e pude perceber que, ao abordar o léxico como foco central, trouxe resultados significativos não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para o aumento da motivação tanto dos alunos, quanto minha, como professora. Por isso, comecei a divulgar as atividades elaboradas para esta dissertação com colegas de trabalho que me trouxeram retornos bastante positivos.

Trazer as relações semânticas para o cerne da aula, também significou desenvolver a competência linguística do aluno, provocando o pensamento crítico-reflexivo, especialmente pela opção feita por incluir textos decoloniais, ou seja, de escritores/as que não são originalmente nativos de língua inglesa, mas que usam o idioma como língua franca para expressarem suas ideias e sentimentos. É relevante mencionar, neste momento, a fala de Antunes (2012) que reitera que o conjunto de relações semânticas implicam na melhoria da textualidade e promovem o necessário entendimento semântico, visto que

em toda a linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra. (Antunes, 2012, p. 43).

Dessa forma, ao invés de apenas decorar regras gramaticais impossíveis de serem memorizadas, o aluno é levado a escolher a melhor estrutura (palavra e significado) ao falar ou escrever em inglês e, conseqüentemente, melhorando sua compreensão auditiva e leitora.

Sabemos que esses momentos em sala de aula são pequenos passos para provocar uma mudança do paradigma da gramática-tradicional para o trabalho com o léxico. Outrossim, esperamos que a utilização das questões propostas, bem como dos esclarecimentos apresentados no caderno pedagógico, possa servir de inspiração para que outros professores possam elaborar suas próprias atividades que abranjam o aprendizado significativo do léxico.

Referências

- ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. ELT Journal, n.17 v.2, pag-63-67, jan. 1963.
- ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAIÃO, Fernanda Silva. **Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira**. Dissertação. São Paulo: USP, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRENTANO, Thiago (org). **Linguagens e suas Tecnologias**. São Paulo: Somos sistema de ensino, 2019.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. San Francisco, Longman, 2001.
- CAMBRUSSI, Morgana Fabiola; ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros. A pressuposição como recurso de coesão e de coerência textuais. IN: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (orgs.). **Semântica e Ensino**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Toward a writing pedagogy of shuttling between languages**: Learning from multilingual writers. College English, 2006.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, n.91, 2007. p. 923-939.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2022
- CASTILHO, Ataliba T. de. Prefácio. IN: ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- DAVIS, Paul; KRYSZEWSKA, Hanna. **The company words keep**: Lexical chunks in Language teaching. Delta Publishing, 2017

ELLIS, N. Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. **The Language Teacher**. N.19 v.2, 1995. p.12-16.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. Petrópolis/Rj: Vozes, 2016.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; COSTA, Thiago Magno de Carvalho. Compreendendo a informação implícita: inferências na leitura de manchetes jornalísticas. IN: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; COSTA, Thiago Magno de Carvalho (orgs.). **Da(s) Semântica(s) à sala de aula**: propostas didáticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (orgs.). **Semântica e Ensino**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; ESCARPINETE, Mariana Lins. Explorando as noções de oposição na interface léxico-cultural: a relação de antonímia como elemento constitutivo do texto. IN: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (orgs.). **Semântica e Ensino**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. HOMONÍMIA OU POLISSEMIA? Contribuições da semântica lexical para a organização de dicionários. IN: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabíola (orgs.) **Léxico e Gramática: novos estudos de interface**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Léxico e Semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta books, 2019.

HU, Zhuanglin. (2001). **Linguistics**. A Course Book. Beijing: Beijing University Press

ILARI, Rodolfo. Introdução ao estudo do léxico: brincando com palavras. São Paulo: Contexto, 2022.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001

JOHNSON, Keith A.; MORROW, K. **Communication in the Classroom**: Applications and Methods for a Communicative Approach. London: Longman, 1981.

JOHNSON, Keith. Communicative Approaches and Communicative Processes. In: BRUMFIT, C; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practices in Second language Acquisition**. Pergamon Press Inc, 1982

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985.

KELLY, Louis. **25 centuries of Language Teaching**. Rowley: Newbury House publishers, 1969.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 1986.

LARROTTA, Clarena. Second Language Vocabulary Learning and Teaching: Still a Hot Topic. **Journal of Adult Education**. Information Series, No. 1 Vol. 40, 2011

LARSEN-FREEMAN. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. In: SHAW, J.; LUBELSKE, P.; NOULLET, M. (eds.). **Partnership and interaction: proceedings of the fourth international Conference on Language and Development**. Hanoi, Vietnam, Bangkok: Asian Institute of Technology, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LAUFER, Batia. Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. **IRAL**. Vol 28, n. 4. nov 1990.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, Michael. **Teaching Collocation: further developments in the Lexical Approach**. Thomson Heinle, 2000.

LEWIS, Michael. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Hampshire: Cengage Learning, 2008.

LEWIS, Michael. **The lexical approach**. The state of ELT and a way forward. Londres: Language Teaching Publications, 1995.

LYONS, John. **Linguística e Linguagem: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008

MARTINS, Selma Alas. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**. n.41. Univ. Autònoma de Barcelona, set-dez 2017. p.75-88

NATION, Paul. **Learning vocabulary in another language**. New York, Cambridge University Press, 2001.

NUNAN, David. **Language Teaching Methodology**: a textbook for teachers. Phoenix ELT, 1995.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, vol 2. São Paulo: Cortez, 2012

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PENNYCOOK, Alistair. **The concept of Method, Interested Knowledge and the politics of Language Teaching**. TESOL Quaterly, v. 23, n.4, dez 1989, p. 589-618.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphin; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. IN: Fiorin, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUGLISI, João Carlos (org). **Linguagens e suas Tecnologias**. São Paulo: Somos, 2020.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RUTIQUEWISKI, Andréia; SOUZA, Sweder. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou progressos? IN: RUTIQUEWISKI, Andréia; SOUZA, Sweder (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Propostas e Desafios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. Análise semântica: propostas de reflexão para a aula de língua portuguesa voltada ao uso linguístico. IN: FERRAZ, Mônica Mano trindade Ferraz; COSTA, Thiago Magno de Carvalho (orgs.) **Da(s) Semântica(s) à sala de aula**: propostas didáticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020

SANTOS, Maria Leonor Maia dos; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Semântica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria de Brito (orgs.). **Linguagens**: usos e reflexões. v.5, João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. (p.16-29).

STERN, Hans. Heinrich. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRESOLAVY, Renato Luiz (org). **Linguagens e suas Tecnologias**. São Paulo: Somos sistema de ensino, 2020.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. IN: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos. **História das línguas, histórias da linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2020.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WINCHESTER. Simon. **A Verb for Our Frantic Times**. New York Times, 2011
Disponível em: <https://www.nytimes.com/2011/05/29/opinion/29winchester.html>
Acesso em 28 de jan. 2023

APÊNDICE

CADERNO PEDAGÓGICO

ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA SEMÂNTICA LEXICAL



TATIANA RAMALHO BARBOSA



Caro professor,

O material que aqui se apresenta é resultado da pesquisa intitulada “A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS EM ATIVIDADES DIDÁTICAS”, desenvolvida por mim no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, realizado na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e concluído em julho de 2023, sob a orientação da professora *Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz*.

As questões aqui apresentadas observam os princípios da Lexical Approach, proposto por Michael Lewis (1993; 2008). Essa abordagem foi resumida pelo próprio autor assim: “a língua consiste não na gramática tradicional e no vocabulário, e sim, frequentemente, em blocos pré-fabricado de palavras múltiplas [chunks]. Os professores que utilizarem a abordagem lexical, ao invés de analisar a língua, sempre que possível, vão estar mais inclinados a direcionar a atenção dos estudantes para os chunks, que são tão grandes quanto possível” (LEWIS, 2008, p. 3).

Ressalto que, embora as questões tenham sido baseadas nos conteúdos propostos pelo livro didático analisado em minha dissertação, *Linguagens e suas Tecnologias* (livros 9 a 12, correspondentes à 3ª série do Ensino Médio), a intenção é que todos os docentes de Língua Inglesa possam utilizar os exercícios nele contidos. Com a conclusão da minha pesquisa, além de minha experiência profissional, pude observar que há pouco lugar para o estudo do léxico nos materiais didáticos, em geral. Por isso, é meu objetivo, sobretudo, despertar o interesse que cada professor que acesse este Caderno Pedagógico possa compreender a importância das relações semânticos-lexicais e as incluam em sua prática escolar.

Acredito que ainda é preciso combater a persistência do ensino de inglês baseado no método gramática-tradução, que comprovadamente não leva os alunos à proficiência no idioma. A aprendizagem do léxico é essencial em todas as etapas da Educação Básica, no entanto, torna-se mais relevante no ensino médio, visto que este segmento objetiva a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que notoriamente não traz questões gramaticais.

Por fim, reconheço que este material, sozinho, não será suficiente para mudar todo um sistema educacional, mas tenho ciência que iniciativas individuais podem contribuir para a melhoria de nossa profissão. Convido os colegas a se juntarem em defesa de um ensino que reconheça o papel do léxico e deem à aprendizagem do vocabulário o lugar de destaque que ela merece. Recomendo, portanto, que, em caso de dúvidas, consultem a bibliografia ao final do caderno e/ ou a dissertação escrita por mim.

“A língua consiste em um léxico gramatizado e não em uma gramática lexicalizada”
(LEWIS, 1993, p.vii)

Profa. Tatiana Ramalho Barbosa

SEMÂNTICA E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Partimos da hipótese de que estudar o processo de significação do léxico de uma língua, leva seus aprendentes a um melhor desempenho em todas as habilidades, tanto as orais (fala e escuta), quanto as escritas (leitura e escrita). Nessa perspectiva, enfatizamos a contribuição da semântica, área do conhecimento tradicionalmente definida como o estudo do significado.

A Semântica Lexical aborda relações entre palavras que tornam mais produtivo o uso da língua, tais como: sinonímia e antonímia; hiperonímia e hiponímia; e a ambiguidade lexical, presente em relações de homonímia e polissemia. Estas relações e suas implicações estão presentes nas atividades propostas neste Caderno. Além disso, veremos como alguns itens lexicais influenciam na interpretação implícita de um enunciado, uma vez que acionam a pressuposição linguística, tópico também estudado pela semântica lexical.

Convém lembrar que esta proposta encontra-se de acordo com os documentos normativos brasileiros, que indicam que o ensino da língua inglesa, na educação básica, deve promover a aquisição da competência comunicativa do aluno, de forma que ele possa participar ativamente em um mundo global e conectado. Depreende-se, portanto, que o estudo do léxico deve ser enfatizado em todas as etapas de forma que, gradativamente, os estudantes possam aumentar seu repertório linguístico para atingir as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular.

O desejo de ruptura com a gramática puramente prescritiva e normativa já se inicia com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao escolher a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Dessa forma, a noção de gramática apresentada na BNCC no que concerne ao ensino de LE está inserida no eixo Conhecimentos Linguísticos e estabelece que as regras gramaticais devem ser consolidadas

pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo **contextualizado** e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do **funcionamento sistêmico** do inglês (BRASIL, 2018, p. 245, grifo nosso)

Ou seja, a Base recomenda que se vá além da definição do que é certo e do que é errado, propiciando reflexões sobre o que é ou não adequado e qual a forma mais viável para se fazer entender. Nesta perspectiva, percebe-se que, para a língua inglesa, a BNCC espera que se busque um ensino dos elementos gramaticais que vá além do conhecimento de normas descontextualizadas.

Diante disso, o aluno não deverá ter domínio apenas de regras, e sim de uma nova língua, sendo capaz, portanto, de construir novos conhecimentos e de reconhecer culturas e identidades em contextos socialmente relevantes.

Abordagem Lexical foi escolhida por valorizar o léxico como aspecto central da língua em uso e, portanto, oferecer estratégias pedagógicas eficazes para o ensino do vocabulário, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais autênticas, assim como para a formação de estudantes linguisticamente competentes e fluentes. Ressaltamos que quando falamos em “competência”, partindo dos métodos de abordagem comunicativa, referimos à competência proposta por Hymes, que só é alcançada a partir da interação social, ou seja, da comunicação. Por isso, Johnson (1994, p. 192) descreve um problema que até hoje persiste nas salas de aula: “o estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue se comunicar adequadamente.”

Nessa seara, Lewis (1993, p. 55, tradução nossa) acredita que “o aprendizado verdadeiro parece resultar de um relacionamento contínuo e simbiótico entre experiência, reflexão sobre essa experiência e uma eventual internalização holística dela”. O autor traz a conceituação de itens lexicais que são “unidades mínimas com certo propósito sintático” (1993, p. 55, tradução nossa, grifos do autor).

Os itens lexicais para Lewis (1993) podem ser incluídos em categorias, tais como: palavras, multi-palavras (chunks), poli palavras (como os phrasal verbs), collocations (combinações de palavras) e expressões institucionalizadas.

Ao pensar em itens lexicais, Lewis (2000) chama a atenção para a dificuldade de obter sentidos a partir apenas de palavras isoladas. Por exemplo, caso um professor tente diferenciar as palavras injury (ferida) e wound (ferimento), sempre chegará a “meias-verdades”, pois as duas palavras são definidas uma como sinônimo da outra. A diferença entre uma e outra só pode ser compreendida a partir do que o autor chama de collocation fields (campos de co-ocorrência). Dizemos por exemplo, stab wound (ferimento à faca) e não stab injury. Assim como dizemos internal injury (ferida interna) e não internal wound. Ou seja, as duas palavras apresentam diferenças apenas com a combinação de palavras e não individualmente isoladas.

Partindo dos itens lexicais, ao explorar as relações entre eles, conforme demonstraremos nas atividades, é possível permitir aos alunos que construam um percurso lexical, facilitando a construção de significado nos textos e, com isso, melhorar, em primeiro plano, a interpretação textual e, conseqüentemente, a escrita dos estudantes.

Destacamos também a proposta de Laufer (1990, p. 295) de que os alunos precisam aprender “o sentido completo [e não parcial] das palavras, a situação apropriada para usá-la, suas restrições de co-ocorrência (como a palavra combina com outras) e a relação entre uma palavra e outras dentro de um grupo lexical”.

Tenho tentado, até aqui, demonstrar a relevância da contextualização do léxico, bem como de levar os conceitos da semântica lexical para práticas de sala de aula. Acredito ser este um ponto relevante, especialmente em se tratando da língua inglesa, um idioma composto por um grande número de chunks e de frases lexicais, em que palavras juntas adquirem sentidos diferentes de quando estão isoladas. Davis e Kryszewska (2017, p.9) definem chunk como "uma parceria de palavras; duas ou mais palavras que estão juntas, geralmente com uma palavra-chave, primordialmente para gerarem um significado específico. Forma e significados são uma coisa só".

Para exemplificar, tomemos o chunk "not at all": isoladamente, as palavras teriam pouco ou nenhum sentido. Juntas, ganham vida ao significar "de jeito nenhum", "de nenhuma forma". Destarte, os conhecimentos da semântica lexical conscientizam os alunos para não pensarem em palavras de formas isoladas, pois juntas e, dentro de um contexto específico, podem adquirir mais significações do que quando vistas isoladamente.

Conforme observo diuturnamente nos materiais didáticos que tenho trabalhado, o léxico vem sendo pouco explorado, especialmente na interpretação de textos, em que, muitas vezes, limitam-se a apresentar uma lista de palavras com suas respectivas traduções, sem que haja um trabalho mais detalhado que ajude o aluno a ir além da mera decodificação das palavras.

Ao serem expostos a atividades que os levem a uma análise semântica, os alunos podem adquirir o domínio lexical necessário que os levará à competência linguística que se espera deles. Nesse sentido, defendo, para o ensino de inglês, um caminho de ensino do léxico como uma forma que o aluno possa:

- Reconhecer que há uma diversidade de palavras polissêmicas e que, por isso, deve ser avaliado o contexto em que o vocabulário está inserido;
- Levantar hipóteses a partir das inferências (especialmente ao recorrer aos pressupostos linguísticos presentes nos textos);
- Compreender como a noção das relações semânticas podem auxiliá-lo a ir além da mera codificação de palavras, tornando-o um usuário proficiente da língua;
- Relacionar os conhecimentos do sistema da significação para, a partir disso, concretizar a compreensão do sentido de um texto.

Para Larrotta (2011), os instrutores devem ter consciência que não há uma só maneira de se trabalhar o vocabulário de uma língua e que cada estratégia deve ser pensada de acordo com cada situação, com o nível linguístico dos alunos, entre outros fatores. Por exemplo, em uma turma de iniciantes com conhecimento zero em LI (algo muito difícil nos dias atuais), faz algum sentido começar com uma lista de palavras e seus significados básicos, mas essa não deve ser a única maneira de se ensinar vocabulário. E se torna ineficiente à medida que os alunos vão avançando de nível.

Em suma, para ser mais bem compreendida, citarei algumas situações em que a falta domínio lexical pode provocar problemas de compreensão.

Tomemos, por exemplo, a palavra *blue*, que geralmente é ensinada apenas como sendo a cor azul. Se, no entanto, dissermos que alguém *went blue*, há uma certa relação com o significado da cor azul. Contudo, se dissermos que alguém *gets the blues*, a cor está associada à tristeza, sentido totalmente inverso ao *bluebird* usado na canção de Paul McCartney ou ao *bluebird of happiness* música que ficou famosa nos Estados Unidos na década de 1930 na voz do tenor Jan Peerce. Nas duas composições musicais, ver um *bluebird* traz alegria. Outras situações em que também aparece a cor azul:

- Quando uma coisa acontece *out of the blue*, significa que ela ocorre “inesperadamente”, “do nada”, como na frase “Just out of the blue, he stood up and popped the question.”

- Uma coisa que acontece “once in a blue moon” é algo muito raro de acontecer, como no exemplo: “once in a blue moon I drink coffee. I don’t like its taste in my mouth”.

- Usada no plural, *blues*, trata-se de um estilo musical, de raízes africanas, que surgiu no sudeste dos Estados Unidos

Outrossim, há que se reconhecer que o contexto, além de ter um papel importante na significação das palavras, ainda pode haver a incorporação de traços semânticos cada vez que se faz um novo uso discursivo (PIETROFORTE; LOPES, 2021). E, nesse ponto, vale lembrar Faraco e Tezza (2016, p.36), que alertam que “as palavras só ganham pleno significado no momento mesmo em que acontecem. Só então nós saímos do ‘sinal de código’, do ‘valor do dicionário’, para a vida real do significado”. É nesse sentido que a semântica lexical pode auxiliar professores e alunos. Vejamos mais alguns exemplos:

A palavra *gay* era comumente usada como sinônimo de *happy* “he was a gay boy” significava, portanto, que alguém foi, simplesmente, uma criança feliz. No entanto, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos[1], a palavra adquiriu outra conotação e em outra frase como “He found out he was gay since his childhood”, intenciona-se afirmar que um garoto descobriu que se atraía por outros garotos desde a sua infância, ou seja, está relacionada à homoafetividade e não a um estado de felicidade.

Da mesma forma, a palavra “*bear*” usada como substantivo refere-se ao animal, urso, como na frase “I saw a bear in the park last weekend”. No entanto, se usada como verbo, tem o sentido de “tolerar” ou “ter paciência”, como em “Bear with me, please” ou “I can’t bear with my neighbor’s noise all night”.

Para concluir, informo que nas páginas a seguir, tentei prover o mínimo da teoria que estão por trás da elaboração das atividades, bem como sugerir sites, plataformas e aplicativos que podem acrescentar possibilidades de trabalho.

I hope you and your students have lots of fun!



ATIVIDADES PROPOSTAS



EXERCISE 1

Instruções para o professor:

A primeira atividade do Livro 9 trata dos Discourse Markers e compara a redação do Enem ao gênero textual “essay” em inglês. Compreendemos que a proposta é fazer com que os alunos relacionem os marcadores em português com suas formas equivalentes em inglês. Não é proposto no livro a escrita de um “essay”, no entanto, acreditamos que podemos fazê-los pensar em uma “tese” de um texto argumentativo, assunto trabalhado na disciplina de redação, e escrever um “mini essay” utilizando os Discourse Markers.

Dessa forma, sugerimos um conjunto de atividades, em substituição às atividades propostas pelo livro que os levarão a aprenderem o vocabulário que precisam para construir seus textos.

Nesta atividade, vamos trabalhar a relação Semântico-lexical chamada de *Sinonímia*. Trata-se de um fenômeno semântico em que duas ou mais palavras têm o mesmo sentido ou um sentido muito semelhante. Dito de outra forma, sinônimos são palavras que podem substituir umas às outras em um determinado contexto sem alterar o significado da frase.

O uso de sinônimos evita que se repita muitas vezes uma mesma palavra em um texto. Como a “tese” que os alunos escreverão ao final está relacionada ao ensino, “student” e “class” são vocábulos que, certamente, eles necessitarão usar mais de uma vez no texto, por isso, esta atividade ajuda-os a reconhecer as palavras que têm sentido semelhantes.

Respostas

1a)

Student -> learner, pupil, scholar* (PS: chamar a atenção para a palavra apprentice, que pode levar os alunos a acreditarem que é sinônimo de student. No entanto, apprentice é usado apenas em um contexto de trabalho (= estagiário).

*um scholar pode ser um student, mas apenas no sentido de bom aluno, estudioso, então nem sempre poderão ser sinônimos.

Class -> lesson, course (no sentido de aula)
group of people (no sentido de turma)

1b)

Resposta -> Would

1c)

Resposta -> 3, 1, 2

1d)

Resposta -> todas as opções são possíveis.

Relembrar o Second Conditional (se necessário).

Estimular que criem seus próprios complementos, de acordo com o que pensam.

EXERCISE 1) WRITE A SHORT ARGUMENTATIVE TEXT

a) Let's work with some vocabulary. Select the words closest in meaning to each given option:

Student

- ☐ Learner
- ☐ Book
- ☐ Pupil
- ☐ Scholar
- ☐ Apprentice

Class

- ☐ Lesson
- ☐ Course
- ☐ School
- ☐ Group of people
- ☐ undergraduate

b) Which of the auxiliary verbs give the idea of a conditional situation?

- ☐ Will
- ☐ Would

- ☐ Do
- ☐ Does

c) According to the Longman dictionary the verb **"to focus"** has 3 major meanings. Read the definitions and associate each one with the examples that follows.

- 1- To give special attention to one particular person or thing;
- 2- To point a camera or telescope at something, and change the controls slightly so that you can see that thing clearly;
- 3- If you focus your eyes, you look at something and can see it clearly.

- ☐ His eyes were focused on her beautiful smile.
- ☐ He needs to focus more on his studies.
- ☐ Ann focused her binoculars on the building across the street.

d) Now take a look at the beginning on the sentence below. How would you complete it? You can either choose one option or write your own.

Pupils would be more focused on classes in Brazil if...

- ☐ ...lessons started after 8 a.m.
- ☐ ...they had fewer topics to study.
- ☐ ...they could use their mobile phones in class.
- ☐ ...there were no exams during the year.
- ☐ _____.

EXERCISE 1

Instruções para o professor:

Respostas:

1e)

Resposta pessoal. Ajudar os alunos a construírem dois argumentos que deem suporte às suas teses. Incentivá-los a usarem o tradutor do google e o chat GPT ou Grammarly.com (para conferirem se a tradução do Google está correta).

1f)

Resposta -> 2, 1, 4, 3

1g)

Resposta pessoal. Idem 1e.

EXTRA ACTIVITY

Usar com os “fast learners” ou passar como tarefa de casa.

a) Look up more discourse markers in a dictionary. Write their functions and, at least, one example.

- 1- To start a sequence of arguments
- 2- To express contrast
- 3- To compare situations or ideas
- 4- To add ideas or express continuity

☐ HOWEVER ON THE ONE HAND/ ON THE OTHER HAND NEVERTHELESS	☐ FIRSTLY FIRST OF ALL TO START WITH	☐ BESIDES IN ADDITION ALSO AS WELL	☐ SIMILARLY IN COMPARISSEON COMPARED WITH THE SAME WAY
---	---	--	--

[illegible]

EXERCISE 2

Instruções para o professor:

Recomenda-se que esta atividade seja usada em substituição à seção “para construir” do módulo 9, pág. 37, que trata do livro “Cat’s Eye” de Margaret Atwood.

A proposta deste exercício é retomar alguns temas tratados no anterior, como a sinonímia e a argumentação. Desta vez o foco é eles conseguirem reconhecer a argumentação, independente do gênero.

Ademais, a intenção é apresentar aos alunos uma autora fora dos cânones da literatura inglesa e americana, assumindo uma postura decolonial do ensino de língua inglesa, de forma a contemplar o inglês como língua franca, que já não pertence somente aos nativos do idioma.

Task 1

Falar sobre a autora do texto: Lang Leav, uma filha de pais Cambojanos que nasceu em um campo de refugiados da Tailândia.

Respostas ->

1- began 2- soon 3- barely 4- eventually*
5-perhaps 6-wound 7- irrelevant 8- plenty of

*chamar a atenção dos alunos para o sentido dessa palavra. Veja a definição dela no Longman Dictionary (www.ldoceonline.com)

A leitura pode ser usada como prática de escuta: Mostrar o vídeo com dois autores recitando esse texto:



<https://www.youtube.com/watch?v=2aBh4rVELUI>

*Dica: ative as legendas automáticas (em inglês). Em seguida, tirar as dúvidas dos alunos, pedir que comentem ou que leiam o texto para praticar a pronúncia das palavras.

e·ven·tu·al·ly /ɪˈventʃuəli, -tʃəli/ ●●● S1 W2 AWL adverb

after a long time, or after a lot of things have happened

🔊 He eventually escaped and made his way back to England.

🔊 Eventually, she got a job and moved to London.

Exercise 2) Writing a book review.

Do you think a love letter can be an argumentative text? What about a poem or a short novel? Let's read a short poetic text and identify (or not) argumentative aspects in it.

Task 1) Pre reading:

The words/phrases below can be used as synonyms of other words/phrases in the text (in bold type). Can you match them?

1- started

2- in a short time

3- hardly

4- one day

5- maybe

6- damage

7- not important

8- lots of

BROKEN HEARTS

I know you've lost someone and it hurts. You may have lost them suddenly, unexpectedly. Or **perhaps** you **began** losing pieces of them until one day, there was nothing left. You may have known them all your life or you may have **barely** known them at all. Either way, it is **irrelevant** - you cannot control the depth of a **wound** another inflicts upon you.

Which is why I'm not here to tell you tomorrow will be a new day. That the sun will go on shining. Or there are **plenty** of fish in the sea. What I will tell you is this; it's okay to be hurting as much as you are. What you are feeling is not only completely valid, but necessary - because it makes you so much more human. And though I can't promise it will get better any time **soon**. I can tell you that it will - **eventually**. For now, all you can do is to take your time. Take all the time you need.

Source: Leav, Lang. **Lullabies**. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2014)

LANG LEAV



About

Novelist and poet Lang Leav was born in a refugee camp when her family were fleeing the Khmer Rouge Regime. She spent her formative years in Sydney, Australia, in the predominantly migrant town of Cabramatta. Among her many achievements, Lang is the winner of a Qantas Spirit of Youth Award, Churchill Fellowship and Goodreads Reader's Choice Award.

<https://www.langleav.com/about>

EXERCISE 2

Instruções para o professor:

Task 2)

Chamar a atenção para os alunos que a língua inglesa é composta por inúmero “chunks” (bloco de palavras), que adquirem sentido em conjunto, e não isoladamente.

Respostas ->

1- totalmente 2- de um jeito ou de outro 3- Há outras pessoas para você se relacionar* 4- Neste momento/por agora 5- Não tenha pressa*

* Chamar a atenção dos alunos que se tratam de idioms. Veja as definições do Longman Dictionary:

there are plenty more fish in the sea

used to tell someone whose relationship has ended that there are other people they can have a relationship with

take your time

a) to do something slowly or carefully without hurrying

take your time doing something

Marie took her time cutting my hair and did it really well.

b) to do something more slowly than seems reasonable

You're taking your time with the lab tests. We need the results now.

Task 3)

Respostas -> Pessoal

(estimular os alunos a opinarem, preferencialmente em ing)



Task 2) Post reading

In English, it is very common to see words together in chunks, which is a group of words that have a unique meaning when they go together. Below you'll find example of these chunks. With the help of your teacher or a dictionary (English-English), try to understand the meaning of the expressions below. Keep in mind that the context may help you.

1- at all

4- for now

2- either way

5- take your time

3- there are plenty of fish in the sea

Task 3) Comprehension

1- What is the principal point the author wants to say?

2- Is the author talking about her own feelings?

3- What could be her arguments to make the other person feel better?

4- What is the actual argument she uses to encourage the other person?

5- Can you consider it an argumentative text? Why (not)



EXERCISE 2

Instruções para o professor:

Sugerimos que estas duas últimas tarefas sejam feitas em duplas ou trios, principalmente devido às pesquisas que eles terão que fazer.

Task 4)

You can find more information about Lang Leav on: <https://www.langleav.com/>

Task 5)

Fazer a leitura do texto "How to write a book review", in book 9, page 37 e discutir sobre o gênero textual em inglês.

Then ask students to check some book reviews from Lang Leav from Amazon at :
<https://abre.ai/gpUX>

Dica!

Alunos dessa faixa etária gostam de competições. Vemos essa atividade como uma grande oportunidade para deixá-los usar a criatividade e fazer uma "*Book Review Contest*".

As regras podem mudar de acordo com a turma, mas acreditamos ser uma boa ideia que os estudantes escolham a forma de apresentar a book review de cada dupla ou trio: seja em papel, oralmente, através de um vídeo, etc...

Faz-se uma eleição para a melhor apresentação.

Task 4) The short text we read is about Lang Leav, a poet and novel writer who was born at a refugee camp in Thailand where her parents were seeking refuge from the Cambodian government. She has won many prizes with her books. Find on the internet more information about her and about her books.

Task 5) Choose one of her books and look for reviews about it on the internet. Then, with your own words, write a book review of it.



EXERCISE 3

Instruções para o professor:

Recomenda-se que esta atividade seja usada como complemento às atividades dos textos I e II do módulo 10, págs. 21 e 22.

Task 1)

Deve ser feita antes de ler os textos.

Respostas -> a – 3, b – 7, c – 6, d* – 1, e – 4, f – 5, g – 2.

PS: * rose, neste caso, é o passado de rise. Mas a palavra pode ser cognata no sentido de “rosa”.

Task 2)

Resposta pessoal.

Task 3)

a. supercilious, b. pushy, c. eligible,
d. haughty, e. mature

Exercise 3) Novels

Task 1) If we compare English to Portuguese, there will be some words whose spelling or sound are similar in the two languages. When this happens and they equal meanings in both languages, we consider them *cognates*. And when they have different meanings, we call them *false cognates*.

For example, “novel” is a false cognate for Portuguese speakers. We tend to think it means “novela” (that we watch on TV). But in fact, it means _____.

With this in mind, try to associate the false cognates below with their meanings:

- | | |
|-------------|--------------|
| a. novel | e. genre |
| b. ordinary | f. supersede |
| c. scholars | g. major |
| d. rose | |

1. increased in number or value.
2. important
3. a long written story in which the characters and events are usually imaginary.
4. a particular type of art, writing, music etc, which has certain features that all examples of this type share.
5. to replace an old product, method or idea, usually because it is more modern.
6. someone who knows a lot about a particular subject, especially one that is not a science subject.
7. common, or usual, not different or special.

Task 2) Now, take a look at the text on page 21. Can you find the words on task 1? Circle them. Try to understand their meanings in the sentence they are being used.

What about the cognates? Can you find real cognates in the text? Underline them. Then check with your teacher or a in a dictionary.

Are there more cognate or false cognate words in this text?

Task 3) Text II, on page 21-22, talk about Jane Austen and the “novel of manners” genre. One of the major points of a novel is the description of its characters. Find in this text the words used to describe the characters in *Pride and Prejudice*. Try to match them with their definitions below:

- a. _____ is someone does everything they can to get what they want from other people.
- b. _____ is someone who thinks that other people are less important than him/her.
- c. _____ is someone good to marry because they are rich, attractive, and not married.
- d. _____ is someone who behaves in a proud unfriendly way.
- e. _____ is someone who behaves in a sensible and reasonable way, as you would expect an adult to behave.

EXERCISE 3

Instruções para o professor:

Task 4)

Trabalhar oralidade. Se possível, pedir para os grupos responderem em inglês.

Resposta -> pessoal.

PS: Estimular os alunos a assistirem ao filme Orgulho e Preconceito com legendas em inglês e anotar as palavras que aprenderam. Eles podem também tentar reconhecer as características da Task 3 nos personagens e compreender melhor o que é um romance de costumes.

Pode ser verificada a possibilidade de passar o filme em sala de aula para os alunos.

A Task 4 pode ser realizada em outra aula, após os alunos assistirem ao filme.





Task 4) Discuss in groups and come up with an answer for the following questions:

1. What do you know about the novel of manners?

2. What do you know about Jane Austen?

3. Have you read or watched *Pride and Prejudice*? Write about its plot, main characters and why it is considered a “novel of manners”.



EXERCISE 4

Instruções para o professor:

Recomenda-se que os exercícios 4 e 5 sejam usadas em substituição aos textos 28 a 31. Optamos por trabalhar o tema “critical thinking” através de gêneros textuais multimodais, poéticos ou não-verbais, pois estes estão sempre presentes no ENEM.

Exercício 4)

Falar sobre instapoesia.

Falar sobre Rupi Kaur. (Dependendo do tempo, pode ser solicitado aos alunos que façam pesquisa sobre a poeta e depois comentem o que descobriram)

Mostrar os 5 primeiros minutos do vídeo (caso não haja tempo para mostrá-lo completo):
<https://www.youtube.com/watch?v=vhlyVt6ElWg>

Explicar que sua condição de imigrante e ativista da igualdade de gênero (além de uma conturbada vida familiar) trouxe problemas que se tornaram temas de suas poesias.

Task 1) Recomendamos que os alunos fiquem em pares e discutam os assuntos de cada poema. Em seguida, os pares devem expor suas opiniões para a turma.

Resposta pessoal.

Task 2)

Respostas ->

I.

1- to be in love -> d

2- to give someone butterflies -> a

3- to spill all over the floor -> b

4- to look in the mirror -> c

5- to take one's breath away -> e

Task 1) Literature is well-known by its power to spread the author's critical points of view. The *instapoems* below are by Indian poet Rupī Kaur. What issue does each poem bring out?

- 1 i have never known anything more quietly loud than anxiety



- 2 abuse don't just happen in romantic relationships abuse can live in friendships too



- 3 our elders are not disposable



- 4 i was trying to fit into a system that left me empty

- capitalism



- 5 i'm too in love with my life to be spilling all over the floor for the next man who gives me butterflies when i could look in the mirror and take my own breath away



- 6 we've ruined our only home for convenience and profit neither of which will be useful once the earth can't breathe



Source: KAUR, Rupī. Home Body. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2020.

- 1 _____
2 _____
3 _____

- 4 _____
5 _____
6 _____

Task 2) Vocabulary relations

I. Michael Lewis advocates that "much of the language of the effective language user is already in prefabricated chunks, stored in their mental lexicons just waiting to be recalled for use". Find in *instapoem* 5 examples of these chunks and complete the prompts below. Then match them with their meanings:

- 1- to _____ love
2- to give someone _____
3- to spill _____
4- to _____ the mirror.
5- to _____ one's _____ away

- a. to make someone feel nervous.
b. to make many things to please someone.
c. to pay careful attention to what is inside where you are looking at.
d. to start having an affectionate feeling for someone.
e. To enchant someone because it is extremely beautiful or exciting.

EXERCISE 4

Instruções para o professor:

Task 2

II)

Trabalhar a antonímia e suas possibilidades de uso. Estimular os alunos a falarem sobre momentos que tiveram sensações ou sentimentos opostos. Tentar fazer com que descrevam o que sentiram usando palavras em inglês.

Lembre-se que é mais fácil para o aluno aprender quando ele consegue se conectar ao assunto.

Respostas ->

"quietly - loud";
"fit into - empty"

Fazer com que os alunos falem sobre os sentimentos da poeta ao usar essas oposições.

III)

Ao contrário do exercício anterior, a ideia deste é trabalhar a sinonímia. Lembrar que não existem sinônimos 100% perfeitos e reforçar que a resposta esperada não é uma "tradução". Ou seja, eles precisam substituir as palavras dadas, no contexto das poesias, por equivalentes em inglês.

Respostas->

Suggestions (stds. May come up with different words):

- a. violent behavior
- b. old people
- c. having nothing inside
- d. destroyed/ damaged
- e. money

Task 3)

Desafiar os alunos a construírem suas próprias instapoesias. Pode ser uma tarefa pra ser feita como homework ou durante o horário da aula.

Sabemos que não são todos os alunos que se identificam com poesias, ou que conseguem escrevê-las, mesmo considerando as instapoesias, que são menores e dão mais liberdade aos autores em termos de rimas, ritmo, etc.

Nesses casos, para os alunos que não quiserem fazer sua própria poesia, pode ser dada a possibilidade de que pesquisem instapoesias e escrevam a que mais gostarem.

Em ambos os casos, é importante que esta tarefa seja realizada em inglês.

Mais informações sobre uma sequência didática sobre instapoesias pode ser encontrada aqui:

<https://ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/0/47400>

II. Some opposite words/phrases can be put together to express an inner conflict, the ambiguity of a feeling, etc. Can you find two examples of these oppositions in poems 1 and 4? Why do you think the author used these antonyms?

III. Can you think of a synonym for the words below? (Find words that the meaning of the sentence remains the same).

- a. abuse _____ (in poem 2)
- b. elders _____ (in poem 3)
- c. empty _____ (in poem 4)
- d. ruined _____ (in poem 6)
- e. profit _____ (in poem 6)

Write your own instapoetry



EXERCISE 5

Instruções para o professor:

O intuito da questão 5 é trabalhar a ambiguidade lexical, presente nos casos de polissemia e hiponímia, além de trabalhar com novos chunks em inglês, aprendendo o significado das palavras juntas e em contexto. Preferimos trabalhar com memes e tirinhas, que não aparecem no MD, por serem gêneros comuns no ENEM.

Exercício 5)

Falar sobre os gêneros textuais tirinha e meme.

Falar dos elementos não verbais e sua comunhão com os verbais.

Na **tira a**, há uma ambiguidade provocada pela palavra “spoiled” que é usada para comida estragada e criança mimada. Mas também pode-se pensar na ambiguidade do leite, que pode ter falado para ser consumido logo por estar perto do vencimento.

Estimular os alunos a estarem atentos para perceberem os postos e os pressupostos que podem inferir a partir de determinados contextos, especialmente no caso de gêneros multimodais.

Na **tira b**, há uma paráfrase (duas frases com o mesmo sentido) gerando o humor. Levar os alunos a discutirem essas situações.

No **meme c**, o humor está na homonímia das palavras homófonas: *eight* (número 8) e *ate* (passado do verbo comer).

a)



Source: <https://br.pinterest.com/pin/299770918945171888/>

1. Let's check the meanings of some words from the strips and try to understand what vocabulary relation brings the funny element to them.

- **Throw a tantrum:** a sudden short period when someone, especially a child, behaves very angrily and unreasonably.

- **Spoiled:** past participle of spoil. You say food is spoiled when it is no longer good for consume, because it started to decay.

* a spoiled person, especially a child, is rude and behaves badly because they have always been given what they want and allowed to do what they want.

b)



Source: <https://arnoldzwicki.org/2010/03/27/the-saturday-cartoon-crop/>

- **Disagree:** to have or express a different opinion from someone else. Opposite of agree.

- **Wrong:** not right or correct.

c) Joke: Why is 6 afraid of 7?
Me:



Because seven eight nine!

Source: adaptado pela autora a partir de: <https://abre.ai/gqXa>

EXERCISE 6

Instruções para o professor:

O intuito da questão 6 é trabalhar os hipônimos e a noção de referente no mundo.

Conversar com os alunos sobre o fato de que a repetição de palavras é um recurso de textualização que pode ser usado para marcar a continuidade de um texto ou provocar um efeito de ênfase, de reforço, de intensificação (ANTUNES, 2012). No entanto, há casos em que ela pode ser evitada por meio da substituição por relações semânticas.

Partimos dos textos I e II do livro 11, nas páginas 24 e 25, onde o MD trata da importância da língua portuguesa no mundo.

Percebe-se que há a repetição exagerada das palavras “*Portuguese*” e “*language*”, no entanto, na língua inglesa, há uma certa dificuldade em substituí-las por sinônimos ou hipônimos, embora algumas repetições poderiam ter sido evitadas.

O exercício intenciona mostrar que “*tongue*” (língua) poderia ser usada para substituir “*language*” em alguns casos, porém o falso cognato “*idiom*” não.

Após levar os alunos a refletirem sobre estas questões, passamos para a leitura do texto sobre Pelé, que contém sinônimos, hipônimos e expressões que servem como referente universal de “Pelé”.

A **Task 1** é uma atividade pensada para ser realizada de forma oral. Ou seja, o professor deve incentivar os alunos a falarem as palavras/expressões que foram usadas no texto em substituição a “Pelé”.

Já a **Task 2**, deve ser preferencialmente feita em duplas ou trios, dando tempo para que possam discutir os recursos utilizados.

Exercise 6) When writing a text, we should be aware of avoiding repeating the same words several times. If you take a look at the texts I and II on pages 24 and 25, you will see that the words “Portuguese” and “Language” are repeated lots of times, and this is not neat for an essay or an article, for example. One of the reasons they repeated the word “language” is due to the characteristics of this word, which is very specific. Let’s compare some cognate words in Portuguese and their meanings:

Task 1) Check the meaning of the word “Idiom” and the word “tongue”. Could them replace “language” in the texts?

id·i·om /'ɪdiəm/ ●●○ **noun** 🔊 🔊

1 **[countable]** a group of words that has a special meaning that is different from the ordinary meaning of each separate word. For example, ‘under the weather’ is an idiom meaning ‘ill’. ▶ see thesaurus at **phrase, word**

2 **[countable, uncountable]** *formal or technical* a style of expression in writing, speech, or music that is typical of a particular group of people

🔊 the new musical idiom

tongue¹ /tʌŋ/ ●●● **S3** **W3** **noun** 🔊 🔊

18 **LANGUAGE** *literary* a language

🔊 Anton lapsed into his own tongue when he was excited.

mother/native tongue (=the language you learn as a child)

🔊 She felt more comfortable talking in her native tongue.

Task2) Different from the word “language”, we may find many nouns that can be described in a general or more specific form. For example, read the text below and find words used to substitute “Pele”.

Pele: Brazil legend dies aged 82 after battle with cancer.

The only player in history to win three World Cups, passed away at the Albert Einstein hospital in Sao Paulo following a battle with cancer; “the king”, as he was known, became an icon of the game after winning the World Cup in 1958 as a 17-year-old, netting twice in the final to defeat hosts Sweden.

The former striker, who is the only player in history to win three World Cups, passed away at the Albert Einstein hospital in Sao Paulo following a battle with cancer.

Edson Arantes do Nascimento, his official name, was born in a poor family in Sao Paulo, won the 1958, 1962 and 1970 World Cups with Brazil. The best footballer of all times will be remembered by his wonderful performances.

Source: <https://abre.ai/gq5D> (adapted)

EXERCISE 6

Instruções para o professor:

Task 3)

Também em duplas, ou trios, os alunos devem reescrever o texto utilizando as relações semânticas que foram abordadas até aqui.

É interessante pedir que alguns textos sejam voluntariamente lidos em voz alta, não só para a prática oral, mas também para que a turma possa refletir sobre quando repetir vocabulários em um texto e quando podem evitá-los.

Convidamos o professor para refletir sobre as palavras de Irandé Antunes, a seguir:

Opcionalmente, pode-se ler ou distribuir o trecho entre os alunos.

A coesão conseguida pelo uso de palavras semanticamente equivalentes

Como se sabe, não apenas a repetição de uma unidade lexical constitui um sinal da coesão do texto. Outros recursos ligados ao vocabulário também podem cumprir essa função, como acontece com o uso de um sinônimo ou de um hiperônimo ou de uma descrição que substituem algum dado já expresso, conforme veremos mais adiante neste capítulo.

Lembremos que a construção de um texto se faz em um movimento de idas e vindas, de avanços e retomadas, o que implica procedimentos de reiteração, de reafirmação constante, que, por sua vez, provocam a repetição de uma mesma expressão ou a substituição por outra, de qualquer forma, equivalente.

Primeiramente, vale lembrar o que sejam essa "continuidade referencial" e essa "continuidade predicativa". Essa distinção é importante para o presente estudo, pois envolve a natureza das unidades lexicais constituintes dos nexos coesivos que se pretende destacar.

A continuidade referencial é aquela que é conseguida no eixo da referenciação, ou seja, no eixo das referências feitas aos distintos indivíduos de que se fala.

A continuidade predicativa é aquela que resulta dos laços criados no âmbito da predicação, ou seja, no âmbito do que se afirma, do que é predicado acerca dos indivíduos referidos.

(ANTUNES, 2012, p. 76-77)



Task 3) Now it's your turn. Rewrite the ad below about a car you want to sell. Avoid using "car" as many time as possible.

I have a car to sell. The car has four doors and a big trunk. The car has been mine for 5 years. I bought the car from the car shop when the car was only 100 km used. The car is blue, and it's a flex car: you can use gas or alcohol as the car fuel. If you want a car that will give you years of trouble-free trips, this is the right car. It's the perfect car for you and your family. You won't regret buying this car.



PALAVRAS FINAIS

Essas são algumas possibilidades, diferentes das do material didático analisado, que poderiam ser realizadas com os alunos, enfatizando as relações semântico-lexicais, a presença de chunks em LI e a importância de sempre apresentar o contexto no qual estão inseridas as palavras. Acredita-se que há infinitas outras perspectivas de atividades que colocam o vocabulário no lugar de destaque que ele merece.

Espero que, a utilização das questões propostas, bem como os esclarecimentos apresentados neste caderno pedagógico e na minha dissertação, possam servir de inspiração para que cada professor possa elaborar suas próprias atividades que abranjam o aprendizado significativo e contextualizado do léxico.

A persistência do ensino pautado na gramática e na tradução já durou tempo suficiente para percebermos que, dados os resultados que se têm obtido no Brasil, é chegada a hora da "virada semântica" e vivenciar um momento em que o léxico ocupará seu merecido lugar de destaque.

Thank you so much!

Teacher Tatiana Ramalho