



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

ANIELE CRISTINA RODRIGUES

MINIVOCABULÁRIO ANIMADO ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
LÉXICO EM SALA DE AULA

UBERLÂNDIA-MG

2019

ANIELE CRISTINA RODRIGUES

MINIVOCABULÁRIO ANIMADO ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
LÉXICO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFU, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profª. Dra. Adriana Cristina Cristianini

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R696m Rodrigues, Aniele Cristina, 1989-
2019 Minivocabulário animado adolescente [recurso eletrônico] : uma
proposta de ensino de léxico em sala de aula / Aniele Cristina Rodrigues.
- 2019.

Orientadora: Adriana Cristina Cristianini.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.651>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Língua
portuguesa - Lexicologia. 4. Língua portuguesa - Variação. I. Cristianini,
Adriana Cristina, 1969-, (Orient.) II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III.
Título.

CDU: 801

ANIELE CRISTINA RODRIGUES

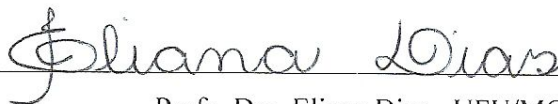
MINIVOCABULÁRIO ANIMADO ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
LÉXICO EM SALA DE AULA

Dissertação aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Letras no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2019.



Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini - UFU/MG



Profa. Dra. Eliana Dias - UFU/MG



Profa. Dra. Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto - UEG/GO

Ao meu falecido avô, que fez despertar em mim a paixão pelo saber, com todo amor e dedicação, ao me alfabetizar, na sala de nossa casa, quando eu tinha apenas 3 anos de idade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me abençoado com sabedoria e paciência para superar os obstáculos físicos e emocionais que surgiram ao longo da construção deste trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Adriana Cristina Cristianini, pela confiança, prontidão e disponibilidade em contribuir com conhecimentos imprescindíveis para a realização deste trabalho; pela competência, profissionalismo e humanidade de suas ações; pelo respeito e incentivo em todos os momentos.

À professora Dra. Eliana Dias e ao professor Dr. Guilherme Fromm, pelas generosas e pertinentes contribuições na banca de qualificação.

À professora Dra. Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto e, novamente, à professora Dra. Eliana Dias por suas participações e preciosas contribuições na banca de defesa da dissertação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFU, pelos conhecimentos compartilhados que foram transformadores e marcarão para sempre a minha prática profissional como docente.

A todos os funcionários do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL/UFU, em especial à secretaria e coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFU, pela presteza e cordialidade com que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos colegas da 4ª turma do PROFLETRAS, pela força e companheirismo nas alegrias e adversidades desta caminhada.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pelo emocionante entusiasmo e dedicação apresentado durante a realização das atividades.

Ao meu amado companheiro, pelo apoio e incentivo nos momentos em que pensei em desistir.

À minha mãe que me ofereceu o mais importante dos auxílios, com suas constantes orações.

*Quem não vê bem uma palavra não pode ver bem
uma alma.*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo teve sua origem quando, por meio de uma reflexão, realizada a partir de nossas experiências em sala de aula, observamos que o ensino de Língua Portuguesa vem privilegiando há muito tempo os aspectos relacionados à gramática em detrimento dos aspectos lexicais que são pouco evidenciados nos programas de ensino e livros didáticos, nos quais, geralmente, encontramos atividades que abordam de forma superficial e insuficiente os conceitos lexicais. O fato de não se estudar ou de se estudar poucos aspectos relacionados ao léxico levam os estudantes a considerá-lo como um sistema fechado, pronto e acabado, o que não é verdade. O léxico de uma língua encontra-se em constante transformação, visto que os instrumentos comunicativos, que nele estão reunidos, demandam adequações às situações sociais, gerando a criação de novas palavras e a ressignificação de outras de acordo com os contextos e necessidades comunicativas, o que nos leva a concluir que ele está diretamente relacionado à variação linguística, que é outro ponto abordado de forma deficitária nos materiais didáticos e programas de ensino. Assim, nosso objetivo principal foi o de desenvolver uma proposta de intervenção direcionada à ampliação do repertório semântico-lexical nas aulas de Língua Portuguesa, com foco nas variações diastrática e diafásica, com vistas à elaboração de um minivocabulário animado adolescente. Para tal, objetivamos especificamente, elaborar oficinas que tratassem da variação semântico-lexical, produzir um canal com o trabalho resultante das atividades em uma rede social de divulgação de vídeos, contribuir para a ampliação do vocabulário dos estudantes e colaborar, assim, com os demais profissionais da área de Língua Portuguesa, especialmente da Educação Básica. Com o intuito de alcançarmos os objetivos deste trabalho, nos baseamos, entre outros, nos conceitos teóricos de léxico e vocabulário (BARBOSA, 1998) e seu ensino (ANTUNES, 2012) e nos conceitos de norma e variação (COSERIU, 1980) e seu ensino (BORTONI-RICARDO, 2004). Quanto à metodologia, optamos pela realização de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), com um grupo de 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia – MG, partindo da observação do perfil dos participantes envolvidos na pesquisa e de seus conhecimentos semântico-lexicais até a realização de oficinas, a produção de um minivocabulário animado e a divulgação dos resultados obtidos em um canal em uma rede social. Constatamos, por meio da análise quantitativa dos dados obtidos, que nossa pesquisa contribuiu positivamente não só para a ampliação lexical dos alunos, mas principalmente para a quebra de algumas crenças linguísticas (LABOV, 2008) que eles apresentavam quanto à variação linguística e para promover seu interesse em pesquisar e compreender melhor a Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; léxico; variação linguística; ensino/aprendizagem; minivocabulário; multimodalidade.

ABSTRACT

This study had its origin when, through a reflection, realized from our experiences in the classroom, we verified that the Portuguese teaching has been privileging for a long time the aspects related to grammar to the detriment of the lexical aspects that are little evidenced in teaching programs and textbooks, in which we usually find activities that superficially and insufficiently about the lexical concepts. The fact that one does not study or study a few aspects related to the lexicon leads the students to consider it as a closed, ready and finished system, which is not true. The lexicon of a language is in constant transformation, since it brings together communicative instruments that demands adaptation to social situations, generating the creation of new words and the resignification of others according to contexts and communicative needs, which leads us to conclude that it is directly related to linguistic variation, which is another deficiently addressed point in teaching materials and programs. Thus, our main objective was to develop a proposal of intervention directed to the expansion of the semantic-lexical repertoire in the Portuguese classes, focusing on the diastatic and diaphasic variations, with a view to the elaboration of an adolescent minivocabulary. To this end, we specifically designed workshops on semantic-lexical variation, producing a channel with the work resulting from activities in a social network for the dissemination of videos, contributing to the expansion of students' vocabulary and thus collaborating with others professionals in the area of Portuguese, especially of Basic Education. In order to reach the objectives of this work, we base ourselves, among others, on the theoretical concepts of lexicon and vocabulary (Cf. BARBOSA, 1998) and its teaching (Cf. ANTUNES, 2012) and on the concepts of norm and variation (Cf. COSERIU, 1980) and its teaching (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). As for the methodology, we decided to carry out an action research (Cf. THIOLLENT, 1986), with a group of 25 students from the 9th grade of Elementary School of a municipal school in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. research their semantic-lexical knowledge to the realization of workshops, the production of an animated minivocabulary and the dissemination of the results obtained in a channel in a social network. We found, through the quantitative analysis of the data obtained, that our research contributed positively not only to the lexical expansion of the students, but mainly to the breakdown of some linguistic beliefs (Cf. LABOV, 2008) that they presented regarding linguistic variation and for promote their interest in researching and understanding Portuguese.

Keywords: lexicon; linguistic variation; multimodality; teaching / learning; Portuguese language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Palavras selecionadas para a 1ª Oficina	44
QUADRO 2 – Respostas dos alunos à sétima questão do questionário inicial	57
QUADRO 3 – Respostas dos alunos à oitava questão do questionário inicial	58
QUADRO 4 – Respostas dos alunos à nona questão do questionário inicial	59
QUADRO 5 – Palavras selecionadas para a 5ª Oficina	73
QUADRO 6 – Gírias selecionadas para o minivocabulário	80
QUADRO 7 – Verbetes das gírias derivadas de palavras estrangeiras	81
QUADRO 8 – Verbetes das gírias derivadas de palavras brasileiras	82
QUADRO 9 – Verbetes das gírias formadas por expressões	83

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – As ciências do Léxico	16
FIGURA 2 – Obras Lexicográficas	17
FIGURA 3 – Imagem oficina 2 (crush/shippar)	63
FIGURA 4 – Imagem oficina 2 (ranço)	64
FIGURA 5 – Nuvem de palavras (<i>bullying</i>)	66
FIGURA 6 – Nuvem de palavras (família)	67
FIGURA 7 – Nuvem de palavras (escola)	68
FIGURA 8 – Nuvem de palavras (paz)	69
FIGURA 9 – Texto do aluno C (conversando com a diretora da escola)	75
FIGURA 10 – Texto do aluno A (conversando com a diretora da escola)	76
FIGURA 11 – Texto do aluno C (conversando com seu melhor amigo)	77
FIGURA 12 – Texto do aluno X (conversando com seu melhor amigo)	77
FIGURA 13 – Texto do aluno C (conversando com um desconhecido)	79
FIGURA 14 – Texto do aluno T (conversando com um desconhecido)	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Redes sociais mais acessadas pelos alunos	52
GRÁFICO 2 – Recursos tecnológicos utilizados pelos alunos	53
GRÁFICO 3 – O que é vocabulário para os alunos	55
GRÁFICO 4 – Palavras da música que os alunos utilizam com frequência	70
GRÁFICO 5 – Palavras da música que os alunos não conheciam	71
GRÁFICO 6 – Significado das palavras da oficina 5	74

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA	13
1 LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA	16
1.1 Lexicologia	16
1.2 Lexicografia	17
1.2.1 Norma, sistema e fala	18
1.2.2 Lexema, termo, vocábulo e palavra: aspectos básicos	19
1.2.3 Léxico e vocabulário	20
1.3 Lexicografia Pedagógica	23
2 LÉXICO E ENSINO.....	25
2.1 Ensino de Léxico: a realidade em sala de aula	25
2.2 Sobre o ensino de vocabulário	27
2.3 Léxico, variação e ensino	30
2.4 Linguagem digital e ensino de léxico	35
2.5 Ludicidade e ensino de léxico	37
3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	39
3.1 Pressupostos metodológicos	39
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	40
3.3 Procedimentos metodológicos	40
3.4 Minivocabulário animado adolescente: da elaboração à aplicação.....	42
3.4.1 Sobre as oficinas	42
3.4.2 Oficina 1: Mímica das palavras	43
3.4.3 Oficina 2: Eu e o dicionário	45
3.4.4 Oficina 3: Nuvem de palavras	45
3.4.5 Oficina 4: O que vem da net	46
3.4.6 Oficina 5: É assim que eu falo	47
3.4.7 Oficina 6: Formando alunos pesquisadores da Língua Portuguesa	47
3.4.8 Oficina 7: Construindo verbetes	48
3.4.9 Oficina 8: Como produzir uma animação	48
3.4.10 Oficina 9: Criando um canal	49
4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
4.1 Resultados do questionário inicial	51
4.1.1 Relação dos alunos com o ambiente digital	51

<i>4.1.2 Conhecimentos de Léxico e Variação Linguística</i>	54
4.2 Resultados das oficinas de intervenção	61
<i>4.2.1 Resultados da oficina 1</i>	61
<i>4.2.2 Resultados da oficina 2</i>	63
<i>4.2.3 Resultados da oficina 3</i>	65
<i>4.2.4 Resultados da oficina 4</i>	70
<i>4.2.5 Resultados da oficina 5</i>	73
<i>4.2.6 Resultados das oficinas 6 e 7</i>	80
<i>4.2.7 Resultados das oficinas 8 e 9</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - Roteiro para sondagem do perfil dos alunos (Questionário)	92
APÊNDICE B - Atividade 1: Mímica das palavras	94
APÊNDICE C - Atividade 2: Eu e o dicionário	96
APÊNDICE D - Atividade 3: O que vem da net	99
APÊNDICE E - Atividade 4: É assim que eu falo	101
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 Anos	103
ANEXO B - Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 Anos Incompletos	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

O ensino de Língua Portuguesa tem enfrentado obstáculos ao longo dos anos, em todas as suas vertentes, porém, tais obstáculos se acentuaram devido à postura de muitos profissionais em priorizar o ensino da norma padrão¹ em detrimento das demais normas.

Diante das características dos estudantes do Ensino Fundamental do século XXI, que além já terem nascido em um mundo no qual as relações humanas e de aprendizagem se dão num ambiente cada vez mais digital, surge a necessidade de uma mudança de postura por parte dos docentes de modo a quebrar a repetição de modelos tradicionais de aula, metodologia, recursos didáticos e avaliação de uma geração que, desde cedo, via de regra, domina a comunicação multimodal².

Considerando, portanto, que grande parte destes alunos tem contato diário com as mídias digitais, é possível torná-las instrumentos para atingi-los e promover uma aprendizagem significativa, voltada neste trabalho para a ampliação lexical tão necessária ao aluno em sua vida social e profissional, ou seja, além do ambiente escolar.

Desenvolvemos, assim, uma proposta para ensino de léxico em sala de aula no Ensino Fundamental, envolvendo a questão da variação linguística de adolescentes, na faixa etária dos 13 ao 15 anos, com vistas à elaboração de um minivocabulário animado da língua vernácula.

Graças à nossa prática escolar, obtida ao longo dos anos de trabalho em sala de aula, pudemos observar que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, mesmo já tendo cursado sete ou oito anos no ensino regular, ainda demonstram fragilidade na aprendizagem referente ao léxico da Língua Portuguesa. O repertório lexical desses alunos apresenta-se limitado e, em diversas situações comunicativas, principalmente em contextos que exigem maior monitoramento da língua, os alunos não conseguem realizar a adequação linguística necessária. Tais aspectos, portanto, justificam a realização deste estudo.

Diante do exposto, surgiu-nos a seguinte questão de pesquisa: um trabalho em sala de aula para elaboração de um minivocabulário animado traria a ampliação do repertório lexical

¹ Entendemos por norma padrão, aquela que Faraco (2002) aponta como uma forma idealizada e purista de linguagem, que visa a homogeneidade e a neutralização da variação. Aproxima-se, portanto, das normas estabelecidas nos compêndios gramaticais conservadores, que tiveram como base um modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores do Romantismo português do século XIX. Tais compêndios norteiam o ensino da Língua Portuguesa há muitos anos, o que provocou na cultura brasileira a atitude de considerar errado qualquer fenômeno que se afaste daqueles normativamente estabelecidos como padrão.

² Como multimodalidade entendemos, de acordo com Van Leeuwen (2011, *apud* Barbosa *et al.*, 2016) que seria o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos.”

da língua e melhor desempenho dos alunos em diversas situações comunicativas no que tange às variações diafásica e diastrática?

Partimos da hipótese de que um trabalho com a elaboração de um minivocabulário animado, ou seja, composto por animações, seria sim, capaz de propiciar condições para amenizar a limitação do conhecimento semântico-lexical dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Assim, apresentamos como objetivo geral, desenvolver uma proposta de intervenção direcionada à ampliação do repertório semântico-lexical nas aulas de língua portuguesa, com foco nas variações diafásica e diastrática, com vistas à elaboração de um minivocabulário animado adolescente.

Para tal, visamos especificamente desenvolver um levantamento, por meio da aplicação de questionários e da realização de rodas de conversa, para identificar os conhecimentos prévios e temáticas que possam despertar interesse dos alunos; elaborar oficinas que tratem da variação semântico-lexical por meio de recursos multimodais; aplicar, em sala de aula, por meio de oficinas, as atividades preparadas com o propósito de expandir o conhecimento semântico-lexical dos alunos; julgar a relevância das atividades desenvolvidas para sua implementação e/ou reformulação; organizar a produção de um canal com o trabalho resultante das atividades realizadas com os alunos em rede social de divulgação de vídeos; contribuir para a ampliação do vocabulário dos estudantes; colaborar com os demais profissionais da área de Língua Portuguesa por meio do material produzido na pesquisa e disponibilizado na internet.

Existe um discurso frequente sobre a necessidade de instituir uma nova postura dos professores diante do atual perfil dos alunos que frequentam nossas escolas. Esses alunos chegam à escola com uma bagagem significativa de conhecimentos relacionados à multimodalidade na comunicação e na leitura do dia a dia. É necessário, portanto, propor uma maneira diferenciada de ensino, de forma a aproveitar o interesse e o conhecimento tecnológico que os alunos trazem para a escola.

Nosso estudo coloca em prática métodos que levam em consideração, dentre outros, aspectos da variação linguística, do ensino de léxico e do uso de novas tecnologias na educação, cujos discursos já apontam como necessários, mas que ainda são incipientes no contexto acadêmico e educacional em nosso país. Além disso, pretende como benefício buscar a ampliação do acervo lexical por parte do aluno e amenizar uma dificuldade constante de adequação linguística por parte dos alunos, em relação à variação diafásica no aspecto semântico-lexical da língua, ou seja, a adequação lexical em diversas situações comunicativas,

mediante à conscientização dos alunos em relação à dinamicidade da língua ou, em outros termos, ao caráter de variabilidade que a língua apresenta quanto ao léxico.

O documento que ora se apresenta consiste na dissertação que detalha o processo de desenvolvimento desta pesquisa, dos pressupostos teóricos aos resultados obtidos, estando dividido em cinco partes. Assim, após as considerações iniciais, partimos para a fundamentação teórica do trabalho, dividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo, “Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica”, trata da definição de Lexicologia e de suas áreas afins que embasaram este estudo, dos conceitos de sistema, norma e fala e das unidades lexicais que são enfocadas pelas obras lexicográficas.

No segundo capítulo, “Léxico e ensino”, encontramos uma reflexão a respeito das dimensões englobadas pelo ensino do léxico, incluindo o ensino de vocabulário e da variação linguística, destacando-se os aspectos semânticos lexicais; a importância das novas formas de linguagem adotadas no ambiente digital como ferramentas de ensino e ampliação do léxico de estudantes adolescentes e a importância da ludicidade no ensino/aprendizagem do léxico.

Após o capítulo da fundamentação teórica, apresentamos o capítulo três, “Método e procedimentos”, no qual descrevemos o método empregado para a pesquisa e análise dos resultados, o perfil dos participantes da pesquisa e os passos que trilharemos na aplicação da intervenção.

Na sequência, apresentamos o capítulo quatro, “Tratamento e análise dos resultados”, no qual apresentamos a análise dos dados obtidos e os resultados das ações interventivas que foram desenvolvidas, além do produto final desta pesquisa.

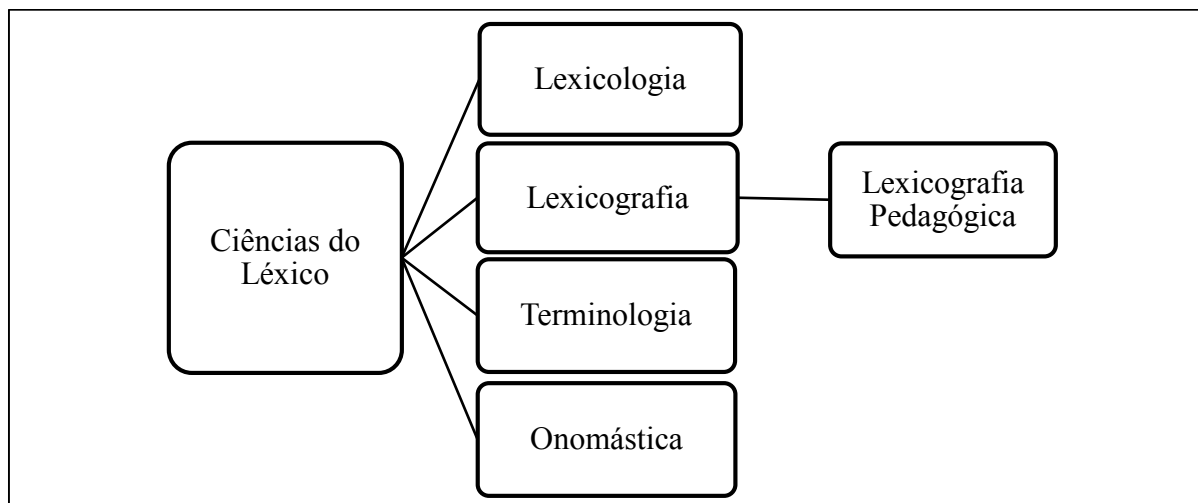
Por fim, temos as referências, os apêndices e os anexos.

Passemos, então, a tratar da fundamentação teórica de nossa pesquisa.

1 LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Ao desenvolvermos uma pesquisa baseada no estudo do léxico, é importante pensarmos a respeito das áreas da Linguística que se dedicam a este estudo, atentando-nos para os campos de atuação de cada uma e sua finalidade. Para entender como estas áreas se inter-relacionam, temos:

FIGURA 1 – As ciências do Léxico



Fonte: A autora

Dentre estas áreas, destacaremos as que mais se relacionam com este estudo, quais sejam a Lexicologia, a Lexicografia e a Lexicografia Pedagógica.

1.1 Lexicologia

A Lexicologia se dedica ao estudo do léxico, analisando todas as unidades lexicais de uma língua, visando os aspectos estruturais que as compõem, a funcionalidade que possuem e as transformações que sofreram ao longo do tempo e de diferentes contextos.

Barbosa (1991, p. 183) estabelece um compilado de tarefas da lexicologia, dentre elas estão:

- Definir conjuntos e subconjuntos lexicais;
- Examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural;
- Conceituar e delimitar a unidade lexical de base (a lexia), bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações;

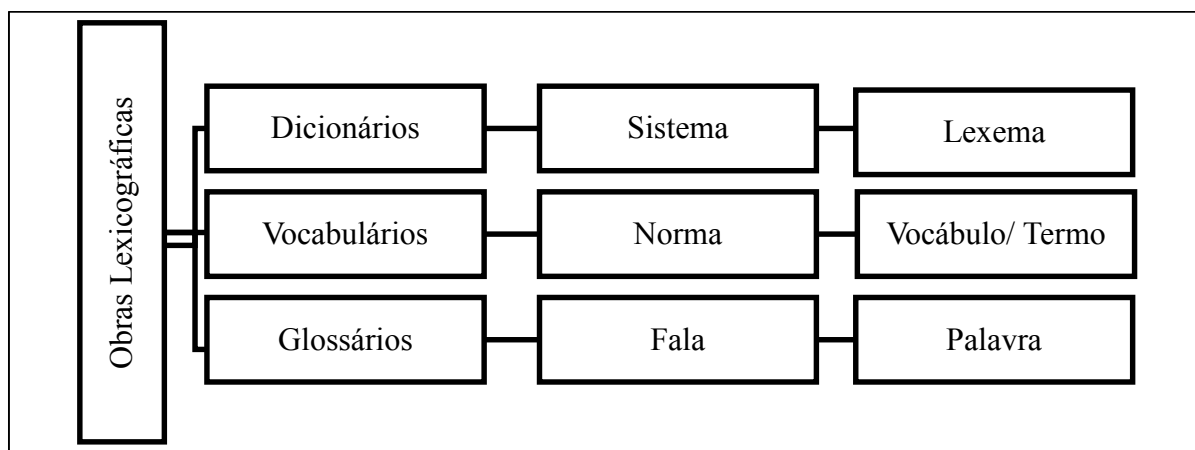
- Abordar a palavra como instrumento de construção e detecção de uma “visão de mundo”, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais;
- Analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes.

Podemos concluir, portanto, que a Lexicologia se dedica aos aspectos teóricos do léxico, o que nos leva a questionar qual área se dedicaria aos aspectos práticos. Acreditamos ser a Lexicografia, visto que seus estudos tem por foco a criação de obras que reúnem unidades lexicais, atentando-se para sua função e significado em diferentes contextos de utilização. Passemos então, a refletir melhor sobre esta área.

1.2 Lexicografia

A Lexicografia é o ramo que reúne e registra os resultados dos estudos da lexicologia, seu foco está na palavra e seu principal produto são as obras lexicográficas, dentre elas os dicionários, vocabulários e glossários. Barbosa (2001, p.39) nos auxilia nas reflexões sobre a delimitação destes conceitos e denominações, visto que estabelece que os dicionários de língua estão relacionados ao nível do sistema e ao universo do léxico como um todo, tendo como unidade padrão o lexema; os vocabulários inserem-se no nível das normas e dos conjuntos-vocabulários ou terminológicos; já os glossários estão no nível do falar e efetivam-se por meio de conjuntos-ocorrência num determinado texto, tendo como unidade padrão a palavra. Assim, temos:

FIGURA 2 – Obras Lexicográficas



Fonte: A autora

Estando as obras lexicográficas sujeitas ao nível do sistema, no caso dos dicionários, da norma, no caso dos vocabulários, e da fala, no caso dos glossários, torna-se importante refletir sobre tais conceitos, suas especificidades e como os mesmos se relacionam entre si.

1.2.1 Norma, sistema e fala

Coseriu (1979, p. 72) aborda os conceitos de sistema e norma descrevendo suas especificidades, por meio de uma reflexão sobre os atos linguísticos e seus modelos, para ele “com efeito, os atos linguísticos são atos de criação inédita, porque correspondem a criações inéditas, mas são, ao mesmo tempo - pela própria condição essencial da linguagem, que é a comunicação -, atos de re-criação”. Assim, os atos linguísticos, apesar de originais, seguem modelos que se encontram registrados na memória dos falantes.

A partir desta reflexão, Coseriu (1979, p.72) estabelece que, num primeiro grau de formalização, os atos linguísticos são normais e tradicionais na comunidade, constituindo assim, o que chamamos de norma, porém numa esfera mais abstrata, depreende-se a partir destes atos, uma série de elementos essenciais e indispensáveis de oposições funcionais, constituindo-se o que chamamos sistema. Norma e sistema estão assim, atrelados ao falar, seja no âmbito individual ou social.

[...] podemos dizer que o **sistema** é um conjunto de oposições funcionais; a **norma** é a realização “coletiva” do sistema, que contém o próprio sistema e, ademais, os elementos funcionalmente “não-pertinentes”, mas normais no falar de uma comunidade; o **falar** (ou, se se quer, **fala**) é a realização individual-concreta da norma, que contém a própria norma e, ademais, a originalidade expressiva dos falantes. (COSERIU, 1979, p. 74, grifo do autor)

A relação do falante com norma e sistema parte, de acordo com Coseriu (1979, p.75), do princípio de que, em sua atividade linguística, o indivíduo conhece ou não a norma e tem maior ou menor consciência do sistema. Não conhecendo a norma, orienta-se pelo sistema, conhecendo-a pode optar por repeti-la dentro de seus limites de expressividade ou rechaçá-la deliberadamente e ultrapassá-la, aproveitando as possibilidades que o sistema lhe apresenta.

Podemos concluir, diante destas reflexões, que o sistema está fundamentado nas regras que representam sua constituição, enquanto que a norma se fundamenta no uso das comunidades linguísticas; o sistema é mais abstrato e a norma menos abstrata e; observa-se que a incidência de variação na norma é maior que no sistema.

Após realizarmos esta reflexão sobre os níveis em que as obras lexicográficas se enquadram, observamos a necessidade de refletirmos também sobre as unidades lexicais que estão representadas em seu conteúdo.

1.2.2 Lexema, termo, vocábulo e palavra: aspectos básicos

Tratamos, nesta seção, das nomenclaturas que recebem as unidades lexicais que são o foco de estudo das obras lexicográficas. Tais unidades são constituídas graficamente por um conjunto de letras e possuem um ou mais significados de acordo com os níveis e contextos em que são empregadas. Não nos aprofundamos muito em nossas reflexões, mas consideramos importante conhecer os campos em que cada nomenclatura aparece e algumas de suas características.

No campo do léxico, que se enquadra no nível do sistema linguístico como um todo, temos o **lexema** que, de acordo com Barbosa (2001, p.40):

[...]enquanto unidade-padrão do dicionário de língua, tem um significado abrangente, estruturado como um sobressema polissêmico que contém semas relativos a diferentes *topoi*, *chronoi*, *strata e phasei*, ou, se, preferirmos, resulta da recuperação de normas semânticas diversas, das variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas; compreende vários vocábulos correspondentes a distintas acepções, que, no entanto, mantêm uma intersecção, isto é, um subconjunto semêmico definido como núcleo sêmico. Trata-se de unidade de sistema, *in absentia*. (BARBOSA, 2001, p.40)

No campo do vocabulário, que se enquadra no nível da norma linguística, temos o **vocábulo** e/ou **termo** que, de acordo com Barbosa (2001, p.40):

[...] como unidade-padrão de um vocabulário técnico-científico ou especializado, por exemplo, tem um significado restrito e caracterizador de um universo de discurso, [...] tende à monossêmia [...]. Resulta da recuperação de ocorrências relacionadas a uma norma discursiva, para cuja configuração contribui. É um modelo de realização, uma classe de equivalência de **n** palavras concretamente realizadas em textos-ocorrências integrantes do universo de discurso em causa. (BARBOSA, 2001, p.40, grifo do autor)

Barbosa (2001, p.40), trata assim, **termo** e **vocábulo** em uma mesma concepção, entretanto destacamos um ponto diferencial entre eles. Acreditamos, porém, que **termo** seria uma nomenclatura utilizada para designar unidades lexicais relacionadas a uma área de conhecimento científica específica, enquanto a nomenclatura **vocábulo** teria uma utilização mais abrangente, englobando grupos, camadas sociais e faixas etárias diversas.

Por fim, a terminologia **palavra**³, que está vinculada ao nível da fala e, segundo Barbosa (2001, p.40), “enquanto unidade-padrão do glossário, tem significado específico, estruturado como epissemema – daquela ocorrência, naquela combinatória – [...]. Trata-se de unidade de um discurso manifestado [...]”.

Quanto à utilização destas nomenclaturas, Barbosa (2001, p. 44) afirma que:

[...] na área científica – aí incluídas a lexicologia e a terminologia –, enquanto construção do saber, uma normalização excessivamente rigorosa, limitadora e determinante constituir-se-ia em fator perturbador, nocivo ao próprio papel da ciência, como processo de investigação, de livre, ampla e profunda discussão de teorias, de modelos e de sua evolução, e que poderia traduzir-se, pois, em obstáculo ao avanço científico, assim também em constrangimento da liberdade acadêmica. (BARBOSA, 2001, p.44)

Estando esclarecidos tais aspectos, parece-nos adequado passarmos para reflexões a respeito das semelhanças e discrepâncias entre léxico e vocabulário de um modo geral.

1.2.3 *Léxico e vocabulário*

Ao pensarmos a respeito das relações entre léxico e vocabulário, podemos observar diferenças entre eles, sendo estas situacionais e contextuais, visto que consideramos o vocabulário como produto de situações textuais e discursivas, enquanto que o léxico seria o produto de situações históricas e sociais de uma língua, sendo assim um elemento de maior complexidade, visto que sua existência presume a interação comunicativa. O que não podemos deixar de nos atentar e para o que afirma Vilela (1995, p.13) “o vocabulário é uma subdivisão do léxico”. Dessa forma, o vocabulário está inserido no léxico, não sendo, portanto, um fenômeno independente, visto que os elementos constituintes do vocabulário estão presentes também no léxico.

Considerando esses aspectos, Dias (2004), ao sintetizar os conceitos teóricos de alguns estudiosos do assunto, afirma que:

[...] o **vocabulário**, resultante da realidade de um texto, é facilmente acessível e definível, já o **léxico** é mais complexo. Este último, que transcende à língua, está sempre ligado a um ou mais locutores. O **vocabulário** de um texto supõe a existência de um **léxico**. Importante destacar que o **léxico**, como o conjunto aberto que é, e

³ Observamos que socialmente, a nomenclatura palavra é a mais utilizada para designar as unidades lexicais, assim, considerando a liberdade que presumimos estar inerente a uma pesquisa científica de caráter social, esta será a nomenclatura utilizada nesta pesquisa, visto que, levando em consideração o contexto social dos participantes, tal nomenclatura seria de mais fácil compreensão para estes participantes.

sempre em expansão, jamais será memorizado por falantes-ouvintes. Em síntese, o **léxico** é a somatória do **vocabulário** empregado por falantes. Importante ressaltar que não é só isso, o léxico é a herança recebida na dimensão total do passado. (DIAS, 2004, p. 60, grifo do autor.)

Não é possível refletir sobre o léxico sem levar em conta sua unidade essencial: a unidade lexical, que nomeamos neste trabalho por palavra e, segundo Basílio (2007, p.14), “é uma unidade linguística básica, facilmente reconhecida por falantes em sua língua nativa.”. Estes falantes estão a todo o tempo reutilizando palavras de acordo com suas necessidades comunicativas, promovendo assim o que Basílio (2007, p. 24-25) chama de um “fenômeno de irradiação dos significados de uma construção lexical.”

A utilização das palavras pelos falantes não está, porém, restrita à resignificação, observamos também um processo de criação de palavras que se dá em decorrência do caráter comunicativo da língua.

Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar para pensar nelas. E não nos damos conta de que algumas vezes essas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram produzidos por nós mesmos, na hora em que a necessidade apareceu. (BASÍLIO, 2007, p.7)

Dessa forma, “as palavras, ou unidades lexicais, representam conceitos: objetos, ações, direções, pessoas, noções abstratas, enfim, tudo aquilo que pode ser objeto de nossa atividade de pensamento e comunicação.” (BASÍLIO, 2007, p. 71-72).

Assim, quando necessitamos expressar algo específico por meio da linguagem verbal, recorreremos ao léxico, pois nele estão reunidas as palavras que perpassam as situações comunicativas. Biderman (1992, p. 399) define o léxico da seguinte forma:

O léxico é o tesouro vocabular de uma língua, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos lingüísticos e não-lingüísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural do presente e do passado da sociedade. Esse tesouro constitui o patrimônio da sociedade, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Ora o tesouro lexical é formado por palavras, símbolos verbais da cultura. (BIDERMAN, 1992, p. 399)

Dessa forma, o léxico não é só um aspecto linguístico, mas também de identidade cultural, ao passo que a forma como se comunicam os falantes de uma língua constitui, entre outras coisas, sua representatividade enquanto parte de uma Nação.

Quanto ao vocabulário, Garcia (1986, p. 183) aponta em sua obra quatro tipos diferentes. O primeiro deles, “o vocabulário da linguagem coloquial”, é considerado “relativamente

pequeno”, e “é o de que nos servimos na vida diária para satisfazer as necessidades triviais da comunicação oral.”

O segundo tipo, para o autor, é formado pelas “palavras que usamos ocasionalmente na linguagem escrita”, sendo “constituído em parte por palavras do primeiro tipo, acrescidas de outras que raramente, ou nunca, circulam na linguagem coloquial”. (GARCIA, 1986, p.183)

O terceiro tipo que o autor especifica “compreende aquelas palavras que pessoalmente não empregamos nem na língua literária nem na coloquial, mas cujo sentido nos é familiar.” Assim, “nos permite entender facilmente uma página impressa sem necessidade de recorrer ao dicionário.” (GARCIA, 1986, p.183)

O quarto tipo mencionado pelo autor é formado por “um considerável número de palavras ouvidas ou lidas em situações diversas, mas cujo significado preciso nos escapa.” “São palavras lidas ou ouvidas mas não apreendidas.” (GARCIA, 1986, p.183)

Com estas definições, Garcia (1986, p. 183) separa o vocabulário em “ativo” e “passivo” de acordo com a frequência e o contexto de utilização das palavras, ficando claro assim que o vocabulário está inserido no léxico, mas se organiza mediante as situações discursivas em que se inserem os falantes.

Tendo claras as definições de vocabulário, precisamos nos atentar para o léxico que, de acordo com Biderman (1998, p. 164), “constitui um sistema aberto de demarcação praticamente impossível”, característica resultante da “criação contínua de palavras novas”.

Assim, Cristianini (2007, p. 120) sintetiza que “o léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do locutor e, num dado momento ele pode empregar ou compreender”.

Também podemos compreender que “o léxico se relaciona com a cognição da realidade e com o processo de nomeação que se cristaliza em palavras e termos” (BIDERMAN, 2001, p. 153).

Todos estes conceitos nos sugerem que o léxico é fruto da necessidade do homem de nomear aquilo que o cerca, desde os elementos concretos aos abstratos de sua vida. Dessa forma, à medida que surgem novos elementos na vida humana, surgem novas palavras no léxico de cada língua.

Para delimitarmos os conceitos de léxico e vocabulário, parece-nos adequado, recorrer então à concepção de Vilela (1995), na qual

[...] o léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar

e num determinado tempo [...] o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. (VILELA, 1995, p. 13)

Tendo delimitado os conceitos de léxico e vocabulário, cabe a nós pensar nos aspectos que envolvem seu ensino, atentando-nos assim, para o foco de nossa pesquisa. Precisamos, portanto, refletir sobre a Lexicografia Pedagógica, uma área que se dedica aos estudos relacionados à análise do potencial didático e pedagógico das obras lexicográficas, visto que os dicionários escolares foram utilizados pelos alunos no desenvolvimento de algumas atividades de intervenção desta pesquisa.

1.3 Lexicografia Pedagógica

De acordo com Krieger (2011, p. 103), “a lexicografia pedagógica é uma área de estudos relativamente nova e ainda pouco conhecida no Brasil”, mas que vem crescendo em razão da importância do dicionário para aprendizagem de línguas, seja a materna, no caso deste estudo, seja estrangeira. Esta área dedica-se principalmente a analisar os dicionários destinados à escola e seu potencial didático.

Estando o foco deste trabalho no ensino da Língua Portuguesa, cabe ressaltar o que explica Krieger (2011) a respeito do ensino de língua materna.

No caso do ensino de língua materna, o desenvolvimento da lexicografia pedagógica está associado, em primeiro plano, a duas razões essenciais:

- a) à falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua;
- b) ao fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores. (KRIEGER, 2011, p. 104)

Esses dois elementos estão relacionados à ideia equivocada de que o dicionário deve ser utilizado somente para verificar os significados ou a ortografia correta das palavras, o que faz com que seu potencial de informações linguísticas não seja totalmente explorado.

Krieger (2011, p. 104) afirma ainda que “tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino é, pois, a grande motivação da lexicografia pedagógica, cujo objeto delinea-se, obrigatoriamente, à luz da relação dicionário e ensino de línguas.”

Segundo Welker (2011, p.105), poderíamos pensar que lexicografia pedagógica dissesse respeito a quaisquer dicionários usados no ensino, porém costuma-se restringi-la a dicionários pedagógicos ou escolares, ou seja, aqueles que levam em conta as habilidades, dificuldades e necessidades de consulta dos aprendizes de línguas.

Krieger (2011), a respeito destes dicionários, afirma que:

Em princípio, todo e qualquer dicionário é didático, na medida em que traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura. E como tal, ajuda o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre as palavras, seus usos e sentidos, bem como sobre os aspectos gramaticais e históricos [...]. Sua essência o qualifica, portanto, como uma obra para ensinar. (KRIEGER, 2011, p. 109-110)

A partir destas reflexões surgem então questionamentos a respeito de como utilizar estes dicionários em sala de aula.

Leffa (2011, p. 124) aponta que não basta ao aluno ter o dicionário, mas aprender a usá-lo, desde os aspectos básicos de utilização, como a ordem alfabética, até entender que os verbetes apontam possibilidades de significados e que o sentido final da palavra é consolidado somente no contexto em que ela se encontra.

Não basta, portanto, considerar somente o potencial pedagógico da obra lexicográfica, mas é primordial que o professor esteja apto a explorar didaticamente este potencial para o ensino/aprendizagem, por meio de uma mediação eficiente.

Quanto a este papel do professor, Silva (2011, p. 125) afirma que, “para introduzir o dicionário na sala de aula, o professor deverá desenvolver certas habilidades, sempre buscando ir além das possibilidades que o programa curricular oferece; tendo discernimento para saber como, para que público e quando deve propor novas atividades.”

Outro ponto destacado por Silva (2011) é o de que

Geralmente os professores criticam a pobreza vocabular das crianças, sem considerar os conceitos complexos que elas já dominam antes de entrarem para a escola; [...]. Conclui-se que a escola não vem cumprindo seu papel de estimular o conhecimento e encantar o aluno. Aprender qualquer assunto significa dominar um conjunto lexical específico que deve estar organizado em nosso cérebro. O uso sistemático e apropriado do dicionário pode trazer grandes contribuições para a sala de aula. (SILVA, 2011, p. 126)

Diante dessas afirmações, e tendo já refletido sobre diversos aspectos que tratam do estudo do léxico, consideramos essencial refletirmos, na sequência, sobre os aspectos que circundam o seu ensino.

2 LÉXICO E ENSINO

Neste capítulo, tratamos inicialmente do espaço destinado ao ensino do léxico em nossas escolas, de seu desenvolvimento e de como esta questão é tratada nos documentos oficiais.

Posteriormente, destacamos aspectos relacionados ao ensino de vocabulário atentando-nos para os passos de desenvolvimento de um trabalho de forma contextualizada e que leve à ampliação vocabular dos estudantes.

Abordamos o ensino de variação linguística, enfatizando a variação diafásica e o contínuo de monitoração estilística, visto que um dos intuitos de nosso trabalho é, entre outros, a adequação linguística a diferentes contextos comunicativos.

Destacamos também, o papel das novas formas de linguagem, associadas às tecnologias digitais, no ensino/aprendizagem de léxico.

Por fim, refletimos sobre o conceito de ludicidade e sua importância para o ensino de léxico.

Passemos, então, a estas reflexões.

2.1 Ensino de Léxico: a realidade em sala de aula

Dentro das limitações presenciadas em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, as mais contundentes se relacionam aos aspectos semântico-lexicais. A maior destas limitações está relacionada ao vocabulário dos alunos que, muitas vezes, é restrito aos termos da linguagem coloquial, com os quais têm maior contato e suas relações comunicativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 83-84), doravante PCN, estabelecem que o trabalho com o léxico nas aulas de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental não deve ser reduzido à apresentação de sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno e que a escola deve organizar situações didáticas que façam com que o aluno aprenda novas palavras e as empregue com propriedade, porém esta não é a realidade que vivenciamos em nossas escolas.

De acordo com Antunes (2012), o lugar ocupado pelo estudo do léxico nas aulas de português é breve e insuficiente. Prioriza-se sempre o ensino da gramática, reduzindo o estudo do léxico aos processos de formação de palavras e atentando-se para o processo de ampliação do léxico apenas como questão morfológica e gramatical. Assim, pouco importa a possibilidade de se criar novas palavras de acordo com as demandas culturais de cada lugar e de cada época.

Para Antunes (2012), "as atividades com que o vocabulário é explorado se limitam a seu significado básico", vocabulário este que o aluno não reconhece como o seu, pois, para ele, o vocabulário se encontra em constante mutação, ajustando-se a diversos contextos interativos, enquanto que, na escola, a língua "parece uma entidade estática, fixa, não em movimento, e as palavras, conseqüentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas em pedras".

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

A partir daí, podemos pensar o léxico como resultante de um processo de cognição social que, assim como as manifestações culturais, está em constante movimento e reformulação. Em consequência deste processo, dá-se a instabilidade e variabilidade da língua.

A sintaxe e a fonologia constituem um conjunto mais ou menos fechado de possibilidades. O léxico, ao contrário, é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras, que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para outro, de um tempo para outro. (ANTUNES, 2012, p. 29)

Dias (2004, p. 62) atenta para o fato de que, quando o aluno chega à escola, já traz consigo um léxico suficiente para se comunicar; porém, o professor tem como desafio “ampliar essa pequena amostra de léxico individual dos alunos”.

Garcia (1986) reitera essa preocupação dos professores, afirmando que:

Os professores nos impressionamos a todo momento com a pobreza do vocabulário dos nossos alunos, que se sentem incapazes de traduzir ideias ou sentimentos a respeito das suas relações sociais, a respeito do mundo que os cerca. São incapazes, por exemplo, de caracterizar o comportamento, a atitude, o caráter, os sentimentos dos colegas, porque lhes faltam palavras para isso. (GARCIA, 1986, p. 182)

Uma das formas de amenizar este problema é repensar a forma de se trabalhar os aspectos lexicais fazendo do conhecimento do aluno um aliado no processo de ampliação do léxico em sala de aula. Neste sentido, Melo (2014) afirma que:

Pensar o léxico na dimensão social e cultural da língua significa, em primeira instância, ter em mente o trabalho coletivo que está presente no léxico de qualquer realidade linguística. Fruto da criação coletiva, o léxico é uma propriedade da

comunidade que através dele, cria, recria e atualiza valores, manifestando-os no conjunto de suas múltiplas produções discursivas. (MELO, 2014, p. 91)

Atentando-se para a dimensão social do aprendizado do léxico, observa-se que “o contexto extralinguístico é um poderoso fator de aprendizado do léxico, e sua ação se exerce, entre outras formas, pela presença simultânea de palavras e objetos numa mesma situação de fala.” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 23)

É possível concluir, portanto, que durante o processo de ensino do léxico em sala de aula, é preciso considerar o vocabulário que o aluno já possui, derivado de suas experiências sociais, do contexto onde ele está inserido. À escola cabe o papel de acrescentar a ele novas palavras, fazer com que ele conheça novos horizontes no ambiente da língua para que o seu vocabulário próprio seja acrescido e não desconsiderado, proporcionando a ele interesse em estabelecer relações semântico-lexicais entre as palavras por ele já conhecidas e palavras utilizadas com maior frequência na norma culta da Língua.

Dentro dos aspectos do ensino do léxico, temos, portanto, o ensino de vocabulário, do qual tratamos a seguir.

2.2 Sobre o ensino de vocabulário

De modo geral, o aprendizado do vocabulário pressupõe o aprendizado de palavras. De acordo com Richards (1976, *apud* MOREIRA, 1996, p.13), conhecer uma palavra consiste em saber a frequência com a qual ela é utilizada e as associações que podem ser feitas entre ela e outras palavras, suas limitações quanto à funcionalidade e a situação em que poderia ser empregada, sua aplicabilidade sintática, suas derivações, seu valor semântico e por fim, seu caráter polissêmico, ou seja, seus vários significados.

Ilari (1992, p. 46-47) aponta que as palavras não são “blocos indivisíveis”, mas são formadas por unidades significativamente menores, que chamamos de morfemas e que podem reaparecer em outras palavras, além disso, há contextos em que não podemos tomar o sentido individual das palavras para determinar o significado, é o caso das expressões idiomáticas e das frases, nestes casos o significado de uma palavra está sujeito ao significado do todo.

Para entendermos o papel expressivo da palavra, é preciso distinguir as unidades básicas de significação. Ilari (1992, p.48) afirma que o “sentido” compreende “os aspectos de significação que são inerentes às palavras, e poderiam ser expressos por outras palavras ou expressões sinônimas”, já o “significado” compreende “os objetos, relações e propriedades do

mundo dos quais falamos por meio das palavras. Assim, “o falante que sabe usar corretamente uma palavra é capaz de estabelecer seu sentido e, em situações concretas, de precisar seu significado.”

Pensando na esfera do sentido, Ilari (1992, p.52) estabelece que “os componentes do sentido de uma palavra são habitualmente encarados como nomes de propriedades que os significados das palavras (isto é: os objetos que elas denotam) devem ter.”

Assim, é comum estabelecermos relações entre palavras que possuem uma denotação semelhante: *boi* = *bovino*; *vaca* = *bovino*, as palavras *boi* e *vaca*, apesar de apresentarem diferentes significados, enquadram-se no sentido da palavra *bovino*.

O sentido das palavras, porém, não se restringe às suas denotações, mas também está relacionado às conotações que elas apresentam, definidas por Ilari (1992, p. 52) como “as informações que se podem derivar sobre o locutor, o ouvinte ou o objeto que é assunto da comunicação do fato de ter sido usada uma determinada palavra ou expressão de preferência a outras que teriam o mesmo sentido ou os mesmos significados.”

Assim, numa esfera conotativa, um falante poderia utilizar *vazar* = *sair*, porém *vazar* significaria *sair*, apenas em uma situação informal de comunicação, na qual os falantes não estariam sujeitos à utilização da norma culta.

Após entendermos os pontos relacionados à palavra, surgem questionamentos a respeito da importância de se transmitir esse conhecimento ao aluno e como seria possível realizar esta tarefa. Moreira (1996, p. 14) afirma que:

Alguns especialistas concordam que a finalidade de ensinar-se vocabulário é possibilitar ao aluno a aquisição de meios para significar, ajudando-lhe a analisar seus próprios significados. Uma vez que a retenção de vocábulos relaciona-se diretamente aos propósitos e objetivos do usuário, supõem que o vocabulário não pode ser ensinado diretamente, mas apresentado e explicado ao aluno a fim de que ele aprenda como aprender novas palavras e encontre meios para expandir e organizar seu repertório lexical. (MOREIRA, 1996, p. 14)

Podemos afirmar, portanto, que o ensino de vocabulário focado na participação ativa dos alunos, por meio da pesquisa e objetivando o conhecimento mais aprofundado das palavras, seria o mais adequado para contribuir para a solução das questões que giram em torno do processo ampliação do repertório lexical, considerando o ensino/aprendizagem da Língua.

O aprendizado do vocabulário pressupõe um conhecimento mais aprofundado das palavras em toda sua complexidade semântica, fonológica, ortográfica, dentre outros aspectos. Para tal, é necessário adotar perspectivas que propiciem a aproximação das palavras no processo

de ensino do vocabulário, visto que “a aprendizagem do vocabulário implica um conhecimento rico da palavra e não simplesmente a aprendizagem de um rótulo.” (MOREIRA, 1996, p. 16)

O desenvolvimento do conhecimento da palavra necessita de engajamento do estudante, visto que envolve um longo percurso e se constrói de forma gradual, a partir do acréscimo de novas informações ao conhecimento já adquirido, pois, conforme ressalta Ilari (1992, p. 58), “o encontro de unidades lexicais desconhecidas (à diferença do que ocorre com as estruturas gramaticais) é uma experiência corriqueira, que deverá repetir-se inúmeras vezes pela vida afora, depois que o aluno superar a experiência escolar.” Diante disso, torna-se imprescindível a realização de um trabalho voltado para o ensino do vocabulário, que esteja direcionado a formação de atitudes e hábitos diferentes ao lidar com o aprendizado de novas palavras.

É possível, de acordo com Ilari (1992, p. 58), delimitarmos que um processo de ensino/aprendizagem do vocabulário para ser eficiente deveria englobar os seguintes objetivos:

1. Acostumar o aluno a questionar sobre o sentido das palavras que ele desconhece.
2. Estimular o aluno a falar e pensar sobre a língua (metalinguística).

O primeiro objetivo atenta para a necessidade de estimular os questionamentos dos alunos a respeito das palavras, tais momentos seriam oportunidades de se promover o aprendizado do vocabulário de forma mais contextualizada, visto que seria possível fornecer ao aluno subsídios para que ele pudesse realizar associações entre palavras de seu repertório linguístico e aquelas que lhe são novas.

O segundo objetivo aborda a necessidade de estimular o aluno a refletir sobre a língua, o que chamamos de metalinguagem ou função metalinguística, tal atitude é essencial em todos os campos pelos quais perpassa o aprendizado de uma língua, para tanto é necessário incentivá-los a se tornarem alunos pesquisadores, e criar estratégias que despertem interesse principalmente pelas questões relacionadas ao vocabulário.

Dessa forma, baseando-nos em Moreira (1996, p. 46-47), é possível afirmar que o ensino efetivo de vocabulário pressupõe o fornecimento de definições adequadas e ilustrações de como as palavras são usadas, a promoção da integração das palavras estudadas ao conhecimento prévio do aprendiz, visando torná-las familiar para que sejam decodificadas rápida e eficientemente, ou seja, possibilitando usá-las de forma significativa.

Assim, precisamos nos atentar para os aspectos da variação, sobre os quais tratamos na sequência, visto que é preciso considerar a linguagem que o estudante traz consigo para o ambiente escolar e auxiliá-lo na ampliação de seu vocabulário, instruindo-o quanto à adequação linguística, por meio do diálogo, vivências e atividades direcionadas para tal.

2.3 Léxico, variação e ensino

O léxico de uma língua está em constante transformação, o que o liga diretamente à identidade variacionista da língua, visto que novas palavras são criadas, transformadas e ressignificadas de acordo com as necessidades comunicativa dos falantes. Assim, o léxico é um dos principais aspectos linguísticos pelos quais a variação se efetiva.

Coseriu (1980, p. 110) aponta que:

[...] uma língua histórica apresenta sempre variedade interna. Mais precisamente podemos nela encontrar diferenças mais ou menos profundas pertencentes substancialmente a três tipos: a) diferenças *diatópicas*, isto é, diferenças no espaço geográfico [...]; b) diferenças *diastráticas*, isto é, diferenças entre os estratos sócio-culturais da comunidade linguística [...]; e diferenças *diafásicas*, ou seja, diferenças entre os diversos tipos de modalidades expressivas. (COSERIU, 1980, p.110, grifo do autor)

Tratamos, neste estudo, de dois tipos de variações em particular: a variação diastrática e a variação diafásica. Cristianini (2007, p.116), ao descrever a variação diastrática, sintetiza que:

A **variação social ou diastrática** se relaciona a um conjunto de fatores não só com a identidade dos falantes, mas também com a organização sociocultural da comunidade de fala. [...] são fatores relacionados às variações de caráter social, dentre outros, a classe social, a faixa etária, o gênero, a situação ou contexto social. (CRISTIANINI, 2007, p. 116, grifo nosso.)

Coelho (2009, p. 14-15) descreve a variação diafásica da seguinte forma:

[...] a **variação diafásica**, isto é, o uso diferenciado que o indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento em determinada situação. Quando o indivíduo estiver falando em uma situação mais formal ou redigindo um bilhete mais informal, ou falando com o chefe ou com o filho ou com a esposa, as formas que ele confere ao seu comportamento verbal variam de acordo com o contexto de interação. (COELHO, 2009, p. 14-15, grifo nosso.)

Dessa forma, a variação diastrática está presente em nosso estudo, visto que as palavras que irão compor o minivocabulário são elementos que constituem a linguagem que impera em um determinado grupo social (os adolescentes), mais precisamente as gírias que circulam principalmente no ambiente digital.

A variação diafásica também será enfocada neste estudo, pois, a partir da pesquisa para a elaboração do minivocabulário, os estudantes teriam a oportunidade de desenvolver uma

capacidade comunicativa mais eficiente, considerando diferentes situações de monitoramento. Tomaremos assim, como referencial, os contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística elaborados por Bortoni-Ricardo (2004), que são, de certa forma, complementares.

Bortoni-Ricardo (2004) estabelece reflexões a respeito dessas situações comunicativas em que prevalece a variação, atentando-se para os aspectos que envolvem a linguagem oral e escrita em diferentes esferas.

[...] sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25.)

Considerando que a variação está presente em diversos contextos comunicativos, as escolhas lexicais dos falantes estão, portanto, atreladas ao contexto em que estes estão inseridos e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 49), à sua rede social, que é constituída pelas pessoas com quem interagem nos diversos domínios sociais, o que é um fator determinante das características seu repertório sociolinguístico.

Quanto a isso, podemos observar ainda que “o grau de monitoração que o falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.29).

Dessa forma, a partir do contínuo de oralidade-letramento, podemos entender que o contato com a escrita e com a oralidade formal que, em grande parte se aproxima da escrita, pressupõe uma alteração nas escolhas linguísticas dos falantes de acordo com a monitoração exigida pela situação comunicativa da qual este falante participa.

[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62-63).

Bortoni-Ricardo (2004, p.63) aponta três fatores, o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa, nos quais se baseia esta monitoração estilística. O que nos leva a considerar que:

[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias [...]. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73)

Consideramos então, que, em uma situação comunicativa mais monitorada, os falantes tendem a utilizar a norma culta, conforme reforça Faraco (2008, p.73):

A expressão norma culta/comum/*standard*, como discutimos acima, designa o conjunto de fenômenos lingüísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (FARACO, 2008, p. 73).

Diante destas reflexões, cabe pensar sobre a influência desses aspectos no ensino da Língua Portuguesa, visto que é papel da escola formar falantes linguisticamente competentes para transitar com eficiência pelos diferentes contextos comunicativos. Os PCN (1998, p.20-21), descrevem esses aspectos comunicativos atentando para a escolha discursiva de cada falante:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p.20-21)

Podemos observar que as escolhas discursivas podem ser conscientes ou não, estando sempre subordinadas aos contextos que circundam o ato comunicativo em que estão envolvidos os falantes; as intenções, personalidades e afinidade entre eles e a finalidade deste discurso.

Os PCN (1998, p. 33) apresentam ainda, dentre outros objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que o aluno deverá estar apto a:

[...]

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 33)

Observamos, portanto, que o principal documento que estrutura o currículo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, destaca a importância de capacitar o aluno para adequar sua linguagem a contextos mais monitorados, sem descartar sua própria identidade linguística.

Nas escolas, porém, temos arraigado o senso de que tudo o que é diferente do que os instrumentos normativos estabelecem está errado e deve, portanto, ser desconsiderado. Ao aluno cria-se a visão de que apenas o que for ensinado pelo professor é o correto e que o conhecimento que ele já possui, proveniente de seu convívio social, deverá ser descartado.

Bortoni – Ricardo (2004, p. 37) afirma, porém que:

Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37)

É necessário, portanto, realizar uma transformação na maneira como a escola enxerga as diferentes variedades presentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua e voltar-se para o fato de que “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38)

O trabalho com a variação precisa, acima de tudo, estar baseado no respeito ao conhecimento prévio do aluno, a fim de não criar barreiras para o aprendizado de novas variantes linguísticas. O aluno precisa notar que a linguagem utilizada por ele não é errada e que ele necessita estar apto a utilizar novas formas de linguagem que possam vir a ser exigidas nos diferentes ambientes frequentados por ele.

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem [...] Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. [...] O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, [...] ou até mesmo desinteresse ou a revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.42)

Diante destes aspectos, é possível afirmar que, considerando a relação dos estudantes com a variação, existe a necessidade de se romper com as crenças linguísticas que, de acordo com Labov (2008, p. 176), compreendem “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão.”

Cabe ao professor realizar este trabalho, demonstrando ao aluno que, ao contrário do que muitos acreditam, não existe uma única forma adequada de linguagem, mas muitas linguagens que se adequam a diferentes situações comunicativas.

Assim, ao pesquisar sinônimos e aplicações para as palavras utilizadas cotidianamente por eles em situações comunicativas menos monitoradas, os estudantes estariam aptos a realizar, de forma mais eficaz, a transposição destas palavras para a linguagem exigida em situações mais monitoradas.

[...]Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

Enfatizando-se o processo de ensino do léxico e considerando-se o papel orientador da escola quanto a utilização adequada da linguagem, a variação diafásica se sobrepõe, pois está relacionada à adequação linguística que permitirá um melhor convívio social e futuramente profissional destes estudantes. Barbosa (2007, p.443) ressalta ainda que:

Quanto às implicações didático-pedagógicas, cumpre ressaltar que o desenvolvimento da competência lexical do sujeito falante-ouvinte requer, dentre outros aspectos, que o mesmo adquira um número razoável de variantes diafásicas, ou seja, de parassinônimos pertencentes a universos de discurso diferentes. Daí resultam: aumento do número de unidades memorizadas e disponíveis para atualização; maior rigor nas oposições semânticas e maior precisão do enfoque semântico; maior habilidade na seleção das unidades léxicas, face à situação de enunciação e discurso; maior habilidade na manipulação das relações de significação; maior habilidade na transposição de sentidos e no trânsito entre universos de discurso (metalinguagem e transcodificação). (BARBOSA, 2007, p. 443)

Delimitados os aspectos relacionados ao ensino de léxico e variação, precisamos nos atentar para as novas formas de linguagem adotadas pelos estudantes. Tais formas de linguagem são utilizadas no universo digital e podem contribuir para o ensino de léxico, conforme veremos a seguir.

2.4 Linguagem digital e ensino de léxico

Diante da necessidade de metodologias de se trabalhar o léxico em sala de aula, a linguagem digital surge como aliada nesta tarefa, visto que os estudantes de hoje se apropriaram desta linguagem.

“Sendo sujeito que vivencia as dinâmicas da linguagem, o aluno detém de suas experiências no meio social um domínio simbólico manifestado no conjunto lexical por ele utilizado” (MELO, 2014, p. 91). Atenta-se então, para o fato de que as significações atribuídas por ele às palavras, derivam desse “domínio”, portanto “as escolhas de léxico trazem traços de sentidos que espelham dinâmicas discursivas sociais.” (MELO, 2014, p. 91)

É fato que nossos alunos estão inseridos em um contexto cada vez mais digital. Dessa forma nota-se que eles possuem um léxico voltado para esse universo, no qual muitas palavras são abreviadas e há uma série de estrangeirismos e neologismos, criados a partir da demanda comunicativa das redes sociais e outros ambientes virtuais.

“Em tempos da comunicação informatizada, pelas páginas da *web*, das redes sociais, as conversas são marcadas pela rapidez, ou pela facilidade em comunicar-se com o escritor para além do que foi escrito (MELO, 2014, p. 95)”. Assim há um sistema de interação que exige palavras de fácil compreensão e assimilação, visto que os sujeitos dos processos comunicativos da *web*, se tornam livres para criar e recriar vocábulos de acordo com o que exige cada diálogo.

Melo (2014) define o aluno de hoje da seguinte forma:

O estudante é leitor e produtor dos textos rápidos, fato que pode implicar na assimilação da língua portuguesa junto a signos reduzidos tais como os *emoticons*, as abreviações, os termos em inglês ou siglas vendas da tecnologia digital. Todos os fatores apresentados implicam em um leitor de linguagem que privilegia a eficácia em rapidez de mensagem. (MELO, 2014, p. 96)

Para esse aluno, portanto, tudo se dá de maneira mais rápida e para adequar-se a isso é necessário que o processo de ensino da língua portuguesa esteja integrado a esse aspecto, logo, não faz sentido, desconsiderar o *internetês*, que de acordo com Crystal (2001, p.128 *apud* Rajagopalan, 2013, p. 45), “trata-se de uma oportunidade, não ameaça, para o ensino de línguas”, quando este poderá ser um aliado no aprendizado e na ampliação lexical do aluno.

Para considerarmos esta nova forma de linguagem, porém, é preciso conhecê-la um pouco melhor. Rajagopalan (2013, p. 45) afirma que, com o *internetês*:

[...] estamos diante de uma língua ainda em construção - uma língua sendo moldada de acordo com as necessidades e as conveniências que vão surgindo, movida e enriquecida constantemente pela criatividade e engenhosidade dos milhões de usuários e marcada pela concisão e compreensão de redundâncias e de tudo o que é desnecessário do ponto de vista estritamente comunicacional. (RAJAGOPALAN, 2013, p.45)

Talvez este seja o grande ponto desencadeador das inúmeras ressalvas dos estudiosos mais tradicionais da Língua quanto à aceitação dessa nova forma de comunicação, sabemos porém que:

[...] é muito mais sensato compreender o internetês como algo sintomático dos tempos em que vivemos, marcados por uma série de características, como a facilidade, a rapidez de comunicação, assim como a espontaneidade e o laconismo nas formas de transmitir as mensagens. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37)

Assim, o internetês está presente nas situações comunicativas mais efetivas no universo jovem e que utilizá-lo como aliado no processo de ensino-aprendizagem da Língua seria de grande valia, pois, de acordo com Rajagopalan (2013, p. 37), apesar da desconfiança com que os mais velhos o encaram, ele vem sendo objeto de “grande familiaridade e júbilo para as mais jovens, em especial, para aqueles que se entregaram de corpo e alma aos encantos da internet e suas múltiplas possibilidades.”

Em se tratando do aspecto textual, o que presenciamos é o advento do hipertexto, no qual várias formas de elementos comunicativos são utilizadas em conjunto. Sons, imagens, *links*, entre outros, se inter-relacionam culminando numa ferramenta de expressão que se mostra em grande parte mais eficiente do que o texto escrito, considerando-se as características do alunado do século XXI.

O sucesso do hipertexto dá-se principalmente porque “nosso estudante pertence ao tempo dos múltiplos e rápidos diálogos hipermediáticos. Diferentemente de outras gerações, para ele o conhecimento se dá mais assiduamente pelos caminhos eletrônicos.” (MELO, 2014, p. 95)

Ao leitor, torna-se possível deslocar-se de um universo de linguagem para outra de um fragmento verbal para outro sonoro, fotográfico e assim sucessivamente, mas a presença do léxico está presente em seus aspectos semânticos, como possuidores e ao mesmo tempo condutores de sentido e bases para reflexões. (MELO, 2014, p. 95)

Dessa forma, o hipertexto caracteriza-se como veículo de consolidação e ampliação lexical para o estudante dos dias atuais, pois apesar de ser apresentado de uma forma

multissensorial, não perde o caráter de pluralidade semântica do texto, ampliando em contrapartida, sua capacidade interpretativa pois “não há uma estética única, justamente por ser hipertextual, ela expressa variedade discursivas que vão da objetividade à subjetividade.” (MELO, 2014, p. 96)

Ao considerarmos que nossos estudantes estão em contato direto com as redes sociais, que são ambientes de comunicação que dominam o mundo atual, precisamos observar que:

[...] no jogo da comunicação midiática estão envolvidos sujeitos que desempenham funções como atores sociais e estabelecem entre si um tipo de contrato comunicativo em que seus papéis não são engessados e recebem diversas influências dos aspectos sociais, políticos e linguísticos envolvidos nos eventos comunicativos. (CARVALHO; KRAMER, p. 82)

Este processo interfere no léxico da língua e no vocabulário individual, visto que estes estudantes, na busca por uma comunicação profícua dentro destes ambientes sociais, incorporam vocábulos que antes não faziam parte do léxico ou promovem a ressignificação de outros, já existentes, de acordo com as necessidades comunicativas que a linguagem digital apresenta.

Após nos atentarmos para os fenômenos que derivam da utilização destas novas formas de linguagem, discutindo e refletindo sobre seu impacto para o ensino-aprendizagem do léxico, precisamos refletir sobre a ludicidade, que é também um elemento presente no ambiente digital, e que pode contribuir para o ensino/aprendizagem como um todo, incluindo o de léxico.

2.5 Ludicidade e ensino de léxico

Ao pensarmos no conceito de ludicidade, precisamos considerar sua origem. Derivada de lúdico, do latim *ludus*, jogo, a palavra ludicidade estaria, portanto associada a qualquer atividade que tenha como base jogos ou brincadeiras. Sobre isto, Carleto (2006), afirma que:

Considerando as diversidades apresentadas para o termo lúdico, podemos depreender que “lúdico” é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar com brinquedo, ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo, e esse pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia, estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles. (CARLETO, 2006, p. 95)

No contexto educacional, a ludicidade está presente nas atividades que visam despertar no sujeito aprendiz o prazer em aprender, visto que, de acordo com Luckesi (2005, p. 2), a ludicidade está diretamente relacionada à plenitude, ou seja, ao realizar uma atividade lúdica de qualquer natureza, o ser humano atinge um estado pleno de atenção. Assim, entendemos que o conceito de ludicidade não está restrito ao jogo em si, mas sim ao prazer e ao desenvolvimento por ele proporcionado, contribuindo para a construção plena do conhecimento.

As atividades lúdicas são muitas vezes associadas ao universo infantil, porém entendemos que o prazer em aprender, que está relacionado a estas atividades, deve ser cultivado em todas as faixas.

Considerando o público adolescente, enfocado neste trabalho, as atividades lúdicas surgem como aliadas para despertar o interesse destes estudantes em aprender, visto que, nesta fase da vida, é essencial que as atividades sejam prazerosas para promover um aprendizado real, que possa ser internalizado e não somente superficial, fruto apenas da memorização de conceitos.

Luckesi (2015) aponta que as atividades lúdicas direcionadas aos adolescentes deverão ser compatíveis com o seu desenvolvimento, sua compreensão e seu entendimento, a fim de promover, para além da aprendizagem de conceitos, uma construção subjetiva do adolescente.

No ensino de léxico, as atividades lúdicas têm um espaço de destaque em relação à aprendizagem de diversos conceitos, em especial, na questão da ampliação vocabular. Quem nunca se divertiu ao realizar uma cruzadinha ou caça-palavras em jornais ou revistas? Sabemos que estas atividades clássicas são responsáveis pela ampliação vocabular em todas as faixas etárias há muitos anos, assim, a eficácia da ludicidade para o ensino/aprendizagem de léxico é evidente.

Diante destes aspectos, não poderíamos deixar de considerar a utilização da ludicidade nas atividades de intervenção que utilizamos neste trabalho, conforme poderá ser confirmado na sequência, quando as descrevemos no capítulo que trata dos procedimentos realizados em seu desenvolvimento.

Assim, encerramos nossa fundamentação teórica, após diversas reflexões pertinentes ao embasamento de nossas ações. Passemos então, aos métodos e procedimentos da pesquisa.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, descrevemos o método adotado nesta pesquisa, apresentando suas características e justificando sua utilização. Na sequência, apresentaremos o contexto no qual a pesquisa será realizada, destacando-se a realidade de seus participantes e as demandas que a circundam, posteriormente, os procedimentos para a realização da pesquisa e, por fim, as etapas nas quais desenvolvemos a proposta de intervenção direcionada ao ensino do léxico e das variações diafásica e diastrática.

3.1 Pressupostos metodológicos

O método adotado nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1986), consiste em uma pesquisa de caráter social com base em experiências dos pesquisadores e dos participantes, que estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo e que é arquitetada e realizada por meio da associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Tal método se encaixa, portanto, nesta pesquisa, pois a motivação que tivemos para realizá-la surge a partir de um problema verificado por nós em sala-de-aula e, com o intuito de contribuir para que este seja solucionado, procuramos engajar os participantes (alunos) nas atividades que farão parte de seu desenvolvimento.

Thiollent (1986, p.75) atenta ainda para os benefícios da utilização deste método no contexto educacional, ressaltando que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1986, p. 75)

Dessa forma, estando nossa pesquisa inserida no contexto educacional, visto que trata do ensino do léxico da Língua Portuguesa, tendo em vista a solução de um sério problema, que é a dificuldade dos alunos em realizarem a transposição do vocabulário de uma situação menos para uma mais monitorada e contando com o engajamento dos participantes nas atividades que a compõem; a pesquisa-ação nos pareceu o método mais adequado para atingirmos os objetivos traçados na construção desta pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa e participantes

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada no município de Uberlândia, estado de Minas Gerais, cuja participação neste trabalho foi espontânea e autorizada pelos seus respectivos responsáveis.

Tal escolha se deu inicialmente porque nosso trabalho docente está vinculado a esse ano, o qual engloba a faixa etária a qual se destina a pesquisa que, de acordo com o questionário inicial que aplicamos e que descrevemos de forma aprofundada no capítulo seguinte, que trata dos resultados da pesquisa, estão numa faixa etária entre 13 e 16 anos, sendo que 64% deles possuem 14 anos de idade e 56% são do sexo feminino.

Quanto à linguagem, observamos que o uso de gírias era recorrente em situações comunicativas menos monitoradas, o que não se repetia em situações que exigissem um maior monitoramento. Outro aspecto relevante é que apresentavam diversas crenças em relação ao uso da Língua Portuguesa, relacionadas, em sua maioria, a preconceitos diante de sua utilização em contextos menos monitorados.

A escola na qual a pesquisa foi realizada está situada em um bairro onde há um grande fluxo de migrantes em função da concentração de empresas do ramo alimentício e grande parte dos alunos da escola são filhos destes trabalhadores. Estes migrantes se dirigem ao município de Uberlândia buscando por emprego e melhores condições de vida.

Durante o processo de observação, ficou evidente que, apesar de uma condição inicial de carência, estas famílias apresentam um progresso em suas condições financeiras, o que leva ao fato de que são raros os alunos da escola que não têm um celular com internet ou um computador em casa, portanto, havia uma grande inserção destes alunos no ambiente digital, principalmente no que diz respeito ao uso das redes sociais.

3.3 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos deste trabalho, fizemos primeiramente uma pesquisa bibliográfica acerca dos fundamentos teóricos referentes aos estudos sobre variação linguística, especialmente, de aspecto semântico-lexical, norma, e ferramentas tecnológicas educativas. Além disso, realizamos a análise de documentos oficiais que trazem as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A partir desta pesquisa acerca dos fundamentos teóricos relativos ao tema deste trabalho, organizamos o material a ser utilizado em sala de aula.

Aproveitando um momento em que os pais estiveram presentes na escola (uma reunião de pais), o projeto foi exposto, as dúvidas esclarecidas e as autorizações solicitadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável legal pelo menor (Anexo A). Na sequência, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa e, aqueles que aceitaram assinaram o Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos (Anexo B). Utilizamos neste trabalho somente os dados dos alunos cuja participação foi autorizada pelo responsável e que manifestaram interesse espontâneo em participar da pesquisa.

Na sequência, realizamos a observação do perfil dos participantes envolvidos na pesquisa e a sondagem de sua relação com o universo digital, seus conhecimentos semântico-lexicais e suas crenças linguísticas, por meio de um questionário respondido por eles (Apêndice A) e de rodas de conversa.

Em seguida, aplicamos aos alunos oficinas que tiveram o período de duração de duas a cinco aulas e abordavam os objetos de estudo desta pesquisa, que são conteúdos já previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, por intermédio do método quantiquantitativo de análise de dados, verificamos como as atividades propostas durante o desenvolvimento desta proposta possibilitaram a ampliação lexical dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, uma maior adequação linguística a diferentes contextos comunicativos, bem como a ruptura das crenças linguísticas equivocadas apresentadas por eles.

Segundo Creswell (2007), neste método misto de análise de dados, o pesquisador baseia suas alegações de conhecimento em elementos pragmáticos, envolvendo a coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa e a obtenção tanto de informações numéricas como textuais, de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Tendo descrito os procedimentos adotados, abordamos, na sequência, as etapas da proposta de intervenção que aplicamos para atingir os objetivos de nossa pesquisa.

3.4 Minivocabulário animado adolescente: da elaboração à aplicação

A proposta apresentada, neste trabalho, foi desenvolvida de acordo com as necessidades observadas no contexto escolar destacando-se o ensino/aprendizagem de léxico e variação linguística.

Quanto à complexidade, a proposta necessitou de algumas habilidades para sua execução, tanto por parte dos estudantes quanto por parte do professor. Dentre tais habilidades, estão a de acessar e utilizar com eficiência *sites* de produção de animações, criar canais em redes sociais e realizar pesquisas com eficiência. Estas competências foram aperfeiçoadas durante o processo de aplicação da proposta.

O conjunto de ferramentas digitais utilizado foi formado por *sites* de pesquisa e por redes sociais, nas quais os alunos puderam realizar o processo de seleção das palavras que foram utilizadas nos estudos lexicais.

Além dos *sites* de pesquisa, os alunos também utilizaram *sites* e aplicativos para produção de animações e redes sociais de compartilhamento de vídeos, principalmente o *Youtube*.

Descrevemos, na sequência, como foram desenvolvidas as oficinas de intervenção.

3.4.1 Sobre as oficinas

A execução da proposta apresentada neste trabalho baseia-se na utilização de oficinas para o ensino de léxico e variação linguística considerando a construção de um espaço de aprendizagem onde seja possível o desenvolvimento de uma relação de prazer em estudar e pesquisar sobre a Língua Portuguesa, visto que, segundo Alvarez (1990, p.51, *apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 22) “a Aula-Oficina é uma situação de ensino-aprendizagem onde se trabalha para a solução de problemas reais, preferencialmente, em seu ambiente natural, com a participação ativa dos alunos e de toda a comunidade educativa, [...]”.

Por isso, optamos por estruturar nossa proposta de intervenção considerando estes aspectos, visto que se encaixavam em nossos objetivos de pesquisa, confirmando-se pelo que afirmam ainda Vieira e Volquind (2002, p. 22):

Podemos afirmar que o trabalho envolvendo oficina visa a:

- favorecer o enriquecimento integral e harmônico da personalidade de todos os participantes através de uma ação criativa e prazerosa;
- incentivar o exercício do espírito crítico, decodificando a realidade;
- promover a mudança de atitudes, através da responsabilidade compartilhada, do trabalho de grupo interdisciplinar e globalizante. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 22)

Entre outros, estes também são aspectos que pretendíamos que os alunos desenvolvessem ao longo da aplicação desta proposta. Esperávamos que eles pudessem aprender sobre o léxico e a variação nele presente de uma forma criativa, crítica e prazerosa, a fim de utilizarem os novos conhecimentos adquiridos de forma global e em todos os campos do convívio social.

Por meio das oficinas, esperávamos promover um aprendizado construído pelo aluno de forma não só interativa, mas acima de tudo ativa, na transposição da teoria para a prática, tendo-o como protagonista do processo de aprendizagem.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (FONTANA; PAVIANI, 2009, p. 78)

Tendo exposto as razões de termos escolhido utilizar oficinas em nossa proposta, passemos então à sua descrição.

3.4.2 Oficina 1: Mímica das palavras

Nossa primeira oficina foi idealizada com o intuito de oferecer aos alunos um momento de descontração e aprendizado ao mesmo tempo, visto que, a partir das respostas obtidas em seu curso, seria possível introduzir, por meio de exposições e diálogos com os alunos, conceitos relacionados ao léxico e à variação linguística. Esta oficina teve a duração de duas aulas, nas quais foram realizadas as atividades descritas a seguir.

O primeiro passo para a realização de qualquer atividade em sala de aula, é uma preparação prévia de materiais que serão utilizados, assim, iniciaremos a descrição das atividades desta oficina relatando o processo de seleção e construção dos materiais.

Para a primeira atividade da oficina (Apêndice B), precisávamos selecionar palavras a serem representadas pelos alunos através de mímicas. Para a escolha, levamos em consideração

a necessidade de introduzir aos alunos alguns conceitos lexicais que seriam necessários, posteriormente, na elaboração do minivocabulário animado.

Optamos pela escolha de palavras polissêmicas, a fim de observar a relação destes alunos com os diferentes significados que as palavras podem apresentar em diversos contextos, além de estrangeirismos, com o intuito de observarmos se estes alunos apresentavam a noção de que estas palavras foram empréstimos de outros idiomas para o Português. Seleccionamos assim, as palavras abaixo:

QUADRO 1 – Palavras seleccionadas para a 1ª Oficina

Pegada	Joia	Navegar
Bateria	Rede	Botão
Pista	Rock	Funk
Truta	Ramo	Chave
Piada	Meia	Mouse
Suspiro	Porta	Deletar

Fonte: A autora

Tendo seleccionado as palavras, imprimimos, cortamos e reunimos todas elas em uma caixa para que pudessem ser sorteadas pelos alunos.

Na sala de aula, iniciamos a aplicação da oficina organizando a sala em círculo a fim de termos o espaço necessário para os alunos realizarem as mímicas.

Na sequência, pedimos aos alunos para formarem trios. Cada membro do trio deveria tirar uma das palavras da caixinha e representá-la através de mímicas, enquanto que os outros membros deveriam anotar as palavras e seu significado, de acordo com o conhecimento prévio de cada um, e formar uma sentença, na qual a palavra fosse utilizada considerando este significado. Posteriormente, os alunos realizaram a comparação entre eles, dos significados e das sentenças que criaram, apontando as semelhanças e diferenças.

Na aula seguinte, exibimos o vídeo “Campo Lexical e Campo Semântico – Português”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FoW6hVk07-s> e pedimos para que eles relatassem por escrito aquilo que haviam aprendido.

Diante do interesse demonstrado pelos alunos a respeito das relações semântico-lexicais, percebemos a necessidade de nos aprofundarmos nestes aspectos na oficina seguinte, que descrevemos na sequência.

3.4.3 Oficina 2: Eu e o dicionário

Na segunda oficina, sentimos a necessidade de apresentar, por meio de uma exposição dialogada, conceitos semântico-lexicais de uma forma que permita uma fácil compreensão dos alunos.

Inicialmente, optamos por refletir sobre a estrutura e formação das palavras, destacando-se a carga semântica dos afixos e cada processo de formação, além dos conceitos de polissemia, neologismo e estrangeirismo, que se relacionam diretamente à construção das gírias que são amplamente utilizadas pelos alunos. Tais reflexões tiveram a duração de duas aulas.

Na sequência, aplicamos uma atividade (Apêndice C) para a qual selecionamos imagens diferentes, a fim de perceber quais palavras os alunos usariam para nomear cada situação e qual seria o significado atribuído por eles às palavras.

Projetamos cada imagem, por um minuto, para que os alunos pudessem observar e descrever cada uma. Na sequência, distribuímos aos alunos dicionários escolares impressos, pedimos a eles que pesquisassem o significado das palavras que haviam utilizado para nomear as imagens e comparassem com definição própria que haviam elaborado. Pedimos, então, que registrassem por escrito se houve coincidência ou não entre a definição deles e a do dicionário.

Após estas atividades, realizamos uma roda de conversa com os alunos, discutindo a relação entre as informações teóricas que haviam recebido e a atividade realizada por eles, quais palavras consideram como neologismos, estrangeirismos, por quais processos eram formadas e quais eram polissêmicas. Estas atividades, assim como a parte teórica da oficina, tiveram a duração de duas aulas.

3.4.4 Oficina 3: Nuvem de palavras

Na terceira oficina, projetamos no quadro nuvens de palavras com o intuito de fazer com que os alunos compreendessem melhor as relações semânticas entre palavras diversas. Inicialmente, prevíamos uma duração de três aulas para esta oficina, porém, foi necessário realizá-la em duas aulas.

Aproveitando uma questão que a escola havia solicitado que fosse trabalhada com os alunos, selecionamos quatro temas a serem sorteados por eles: *bullying*, família, escola e paz. A partir do tema sorteado, os alunos deveriam listar palavras que, para eles, estariam relacionadas ao tema e, posteriormente, criar com elas, uma nuvem de palavras.

Para que criassem as nuvens de palavras, apresentamos a eles o aplicativo para celular *Word Cloud*, que é uma ferramenta para a criação de nuvem de palavras simples e de fácil acesso, visto que, uma vez feito o *download* deste aplicativo, não é necessária conexão com a internet para utilizá-lo. Este aplicativo está disponível para os principais sistemas operacionais utilizados em *smartphones* e possui recursos interessantes que podem ser explorados na criação de nuvens de palavras como diversas cores e formas de organização das palavras e diferentes modelos de fontes (tipos de letras).

A princípio, os alunos deveriam fazer o *download* do aplicativo em casa, onde teriam acesso à internet de melhor qualidade, e levarem os celulares para a escola, a fim de criarem as nuvens de palavras. A escola, porém, não abriu exceção para que eles utilizassem os celulares em sala de aula, por mais que tenhamos justificado a finalidade de didático-pedagógica da atividade. Assim, os alunos fizeram as nuvens em casa e nos enviaram por *e-mail*.

Após o envio das nuvens de palavras, realizamos em sala de aula uma discussão a respeito das palavras que mais coincidiram para representar cada um dos temas abordados e refletimos sobre a rede de significados abrangida por elas.

3.4.5 Oficina 4: O que vem da net

Na quarta oficina, optamos por discutir com os alunos sobre a influência do universo digital em nosso vocabulário, observando as palavras deste universo que incorporamos em nossas situações diárias de comunicação e remetendo também aos estrangeirismos e neologismos que já havíamos discutido com os alunos anteriormente.

Para atingirmos nosso objetivo de promover uma reflexão sobre a frequência com que utilizamos palavras derivadas no universo digital, construímos uma atividade (Apêndice D), na qual os alunos realizaram a análise da música *Pela Internet*, de Gilberto Gil.

Inicialmente, os alunos listaram as palavras da música que eles já conheciam e utilizavam diariamente e apontaram o que elas significavam e em quais situações costumavam usá-las.

Na sequência, pedimos aos alunos que pesquisassem no dicionário o significado das palavras que não conheciam, porém, os alunos não conseguiram encontrar grande parte das palavras nos dicionários que tínhamos disponíveis na escola. Assim, ficaram incumbidos de realizar a pesquisa em casa, utilizando a internet e trazer os resultados para serem

compartilhados na aula seguinte. Após os alunos realizarem a atividade proposta, realizamos uma discussão sobre as palavras, sua origem e significado.

Ao todo, a oficina teve duração de três aulas, duas para as atividades iniciais e uma para reflexão dos alunos a respeito das respostas obtidas com a realização destas atividades.

3.4.6 Oficina 5: É assim que eu falo

Na quinta oficina, tínhamos o objetivo de analisar melhor o vocabulário e as escolhas lexicais dos alunos, a fim de concluir se eles tinham ou não noção da variação diafásica.

Elaboramos, então, uma atividade (Apêndice E) na qual selecionamos palavras que havíamos observado que os alunos utilizavam com frequência, e pedimos a eles que associassem cada uma ao seu significado.

Na sequência, os alunos produziram pequenos textos nos quais criaram diálogos para diferentes situações comunicativas, utilizando ou não as gírias: conversando com a diretora da escola; conversando com o seu melhor amigo; conversando com alguém que acabou de conhecer.

A oficina teve duração de três aulas, nas quais os alunos realizaram a atividade, refletiram sobre as respostas obtidas em sua realização e sobre questões relacionadas à variação linguística. Durante a reflexão, optamos por destacar a questão da adequação linguística, a fim de que os alunos pudessem perceber como e porque era importante que mudassem a forma como utilizavam a Língua Portuguesa em diferentes contextos.

Destacamos, ainda, de forma mais acentuada, os conceitos relacionados à variação diastrática, para que os alunos pudessem refletir sobre diferentes variantes e os contextos e normas linguísticas em que se manifestam, além de refletir sobre a questão do preconceito linguístico.

3.4.7 Oficina 6: Formando alunos pesquisadores da Língua Portuguesa

A sexta oficina teve como foco a orientação dos alunos para a realização de uma pesquisa das gírias que fazem parte de seu vocabulário, sua origem e significado. Para tal, elaboramos uma exposição dialogada com os pontos mais relevantes que os alunos deveriam observar para realizarem a pesquisa.

Após termos explicado os pontos relevantes para a realização de uma pesquisa, cada aluno fez uma lista do maior número possível de gírias utilizadas por eles e seus amigos. Na sequência, separamos os alunos em grupos para que comparassem as gírias listadas por eles e anotassem as que coincidiram.

A próxima atividade da oficina foi a seleção das gírias que haviam coincidido entre os grupos para que os alunos pudessem realizar a pesquisa da origem destas gírias e seu significado. Fizemos a comparação das listas de cada grupo oralmente com os alunos e, por fim, criamos uma única lista com 20 gírias que apareceram como as mais utilizadas pelos alunos. O próximo passo foi sortear uma gíria para cada aluno ou dupla de alunos, deixamos os alunos livres para decidirem se gostariam de fazer a pesquisa de forma individual ou em dupla.

Conforme já mencionamos anteriormente, a escola não permitiu que os alunos utilizassem os celulares em sala de aula, assim optamos por levá-los ao laboratório de informática, a fim de utilizarem a internet para a pesquisa.

Ao todo, a oficina teve duração de quatro aulas.

3.4.8 Oficina 7: Construindo verbetes

Na sétima oficina, realizamos a análise das gírias selecionadas pelos alunos, objetivando contribuir para que os alunos aprendessem não só sinônimos para as gírias, a serem utilizados em situações comunicativas mais monitoradas, mas também de conceitos gramaticais e sintáticos que utilizarão em toda sua vida.

Esta foi a mais extensa das oficinas, com duração de cinco aulas.

No momento inicial da oficina, mencionamos que os verbetes são os pequenos textos que encontramos nos dicionários e que possuem a função de descrever todos os aspectos relevantes acerca de uma palavra, portanto, antes de criarmos as animações do nosso minivocabulário, precisávamos construir verbetes para as gírias que eles selecionaram.

Na sequência, escrevemos cada gíria no quadro e buscamos, juntamente com os alunos, classificá-las gramaticalmente, determinar seu significado e encontrar para elas sinônimos da norma culta. Procuramos também, estimular os alunos a pensar como as gírias poderiam ser utilizadas sintaticamente. Para tal criamos orações diversas com cada gíria, considerando os contextos em que poderiam ser empregadas.

3.4.9 Oficina 8: Como produzir uma animação

Na oitava oficina, com o objetivo de propiciarmos aos alunos o conhecimento básico para produzirem as animações que utilizamos no minivocabulário, mostramos a eles dois sites para produção de animações. Esta oficina teve duração de duas aulas.

Previamente, já havíamos pesquisado e analisado diversos sites destinados à produção de animações, decidimos, então, apresentar aos alunos os dois que apresentavam interfaces mais intuitivas e, conseqüentemente, um acesso mais simplificado de suas ferramentas, o *Powtoon* (www.powtoon.com) e o *Animaker* (www.animaker.co).

Para que pudéssemos demonstrar aos alunos como utilizar os sites, projetamos a tela do nosso computador no quadro e acessamos os sites, mostrando o passo a passo de utilização das ferramentas de cada um e exemplificando como produzir uma animação.

Na sequência, levamos os alunos ao laboratório de informática para que eles pudessem pôr em prática as instruções que havíamos passado a eles em sala de aula. O laboratório da escola possuía seis computadores em pleno estado de funcionamento, assim tivemos que separar os alunos em grupos e eles se revezaram entre si para acessarem aos *sites*.

Deixamos os alunos livres para escolherem qual *site* usar para realizar suas animações, muitos deles nos pediram ainda para realizar a tarefa utilizando aplicativos para celular, visto que seria mais acessível a eles, o que foi permitido por nós.

Após este passo, estipulamos um prazo de 20 dias para que cada aluno ou grupo de alunos enviasse sua animação para publicarmos no canal do *Youtube* que criaríamos na oficina seguinte. Diante das condições do laboratório de informática da escola, os alunos acharam melhor fazer as animações em casa, onde teriam acesso a equipamentos e a uma internet de melhor qualidade.

3.4.10 Oficina 9: Criando um canal

Inicialmente, tínhamos a intenção de criarmos, com a participação direta dos alunos, um canal no *Youtube* (www.youtube.com), no qual seria divulgado o minivocabulário animado produzido por meio das atividades e orientações das oficinas 6, 7 e 8.

Para criarmos e acessarmos o canal, a fim de publicarmos as animações, precisávamos criar um *e-mail* juntamente com os alunos, pois sabíamos que o ideal seria que eles mesmos publicassem as animações que haviam criado.

Muitos dos alunos questionaram, porém, como seria garantido que os demais alunos que acessariam o canal não apagariam as animações dos colegas, visto que teriam a senha de acesso. Decidimos, então, em conjunto, que seria melhor que os alunos enviassem os vídeos por e-mail e, somente nós, fizéssemos as publicações do canal.

Assim, criamos o e-mail e passamos o endereço para os alunos enviarem as animações. Após os alunos terem enviado as animações, criamos o canal “Minivocabulário Animado Adolescente”, que pode ser acessado no seguinte *link*: <https://www.youtube.com/channel/UCh3piFKJTjNBGaHs-b4pIyw> e publicamos cada uma.

Na sequência, levamos os alunos ao laboratório de informática para que eles pudessem visualizar tanto as próprias animações quanto as dos colegas, após estas serem publicadas no canal.

Neste momento, realizamos uma roda de conversa, na qual os alunos puderam expressar suas opiniões sobre o processo de realização do trabalho, como se sentiram em participar, o que, de fato, aprenderam, além de acrescentarem sugestões para que o canal se tornasse mais atrativo para outros alunos e professores.

Tendo descrito o método utilizado nesta pesquisa, as características de seus participantes e os procedimentos que adotamos para sua realização, tratemos agora dos resultados obtidos a partir de seu desenvolvimento.

4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos como se deu o tratamento e a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, desde o questionário inicial apresentado aos participantes da pesquisa, às oficinas de intervenção direcionadas ao ensino do léxico e da variação linguística.

4.1 Resultados do questionário inicial

A atividade inicial da pesquisa foi a aplicação de um questionário (Apêndice A) para se obter respostas a respeito de algumas questões para as quais tínhamos suposições que necessitavam ser confirmadas ou refutadas, a fim de termos uma análise mais real dos participantes da pesquisa, visando uma futura intervenção mais eficiente.

O questionário foi elaborado com perguntas que englobavam três aspectos principais relacionados à pesquisa: a relação dos alunos com o meio digital, os conhecimentos lexicais prévios que possuíam e o que pensavam a respeito da variação linguística.

Os alunos responderam ao questionário de forma anônima, indicando apenas o sexo e idade, visto que era necessário garantirmos o sigilo quanto à identidade dos participantes dessa pesquisa.

Tendo em mãos os questionários respondidos, iniciamos a análise dos dados advindos deles. Separamos, assim, os resultados de cada questão e optamos por construir alguns gráficos com os resultados daquelas questões que julgamos ser esta uma forma de melhor visualização e compreensão para elas. Na sequência, realizamos o processo de transcrição das respostas dadas pelos alunos às questões abertas do questionário.

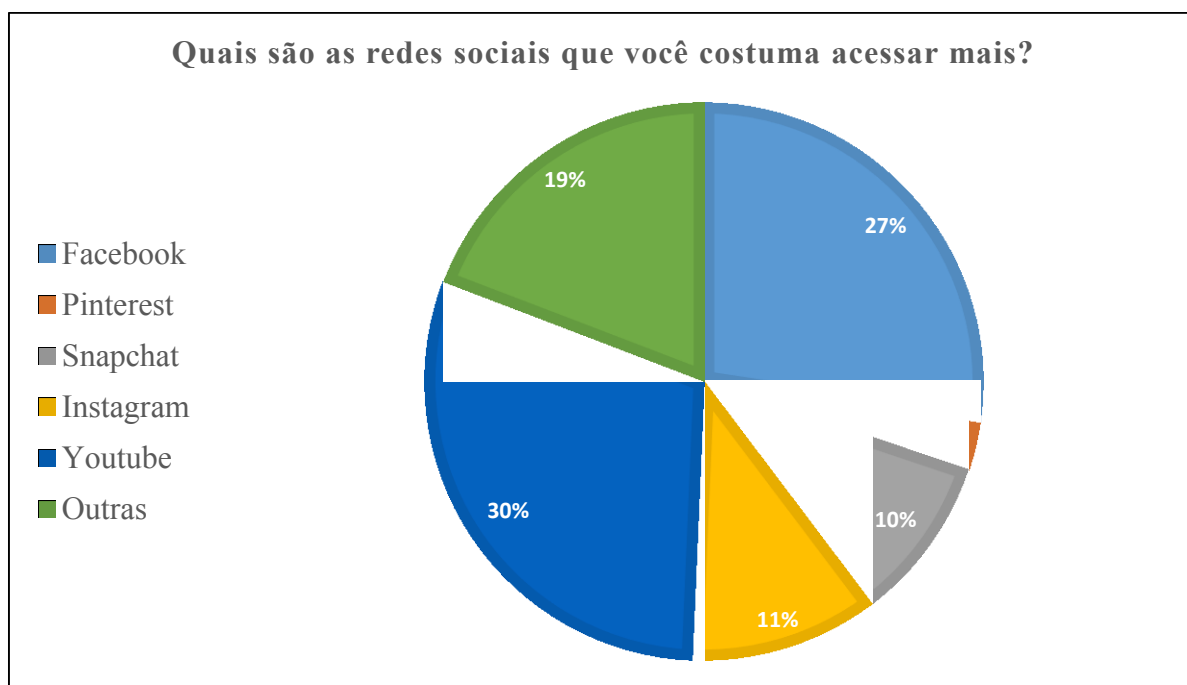
4.1.1 Relação dos alunos com o ambiente digital

Considerando as informações advindas de nossa observação, em algumas questões do questionário inicial (Apêndice A), optamos por abordar aspectos relacionados com o ambiente digital, a fim de confirmar ou refutar ideias que tínhamos a respeito da relação entre os alunos e este ambiente.

Assim, na segunda questão, perguntamos aos alunos quais eram as redes sociais que eles mais utilizavam, visto que, em nossa observação, ficou claro o grande interesse que eles apresentavam por *sites* com estas características e era necessário sabermos quais destes sites

lhes interessavam mais, a fim de considerarmos utilizá-los em uma atividade de intervenção futura. Após a análise das respostas, obtivemos o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1 – Redes sociais mais acessadas pelos alunos



Fonte: A autora

Observando-se o gráfico, foi possível constatar que a rede social mais acessada por estes alunos é o *Youtube*, que apresentou a preferência de 30% dos alunos, seguido do *Facebook* com 27%. Observamos ainda, um grande percentual de alunos que responderam acessar outra rede social que não as citadas no questionário, ao especificar qual era a rede social, grande parte destes alunos citaram o *WhatsApp*.

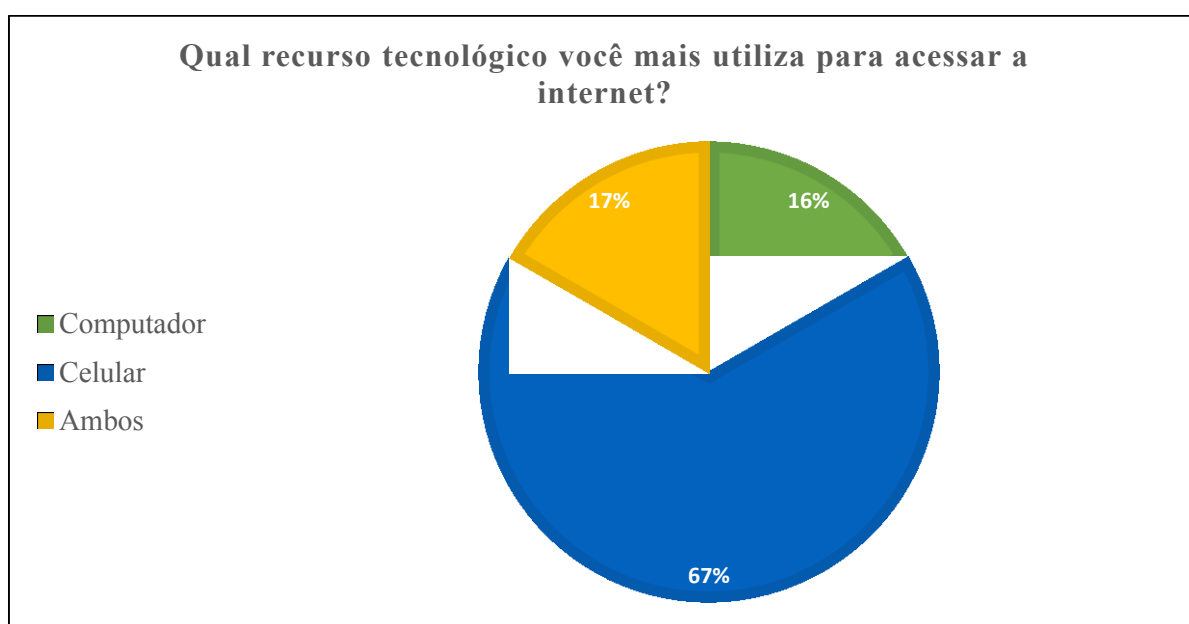
Diante das respostas obtidas nesta questão, foi possível constatar que estes alunos gostam de redes sociais de compartilhamento de conteúdo e que possibilitam a interação e a comunicação entre pessoas de diferentes lugares, o que nos levou a confirmar nossa decisão de considerar este aspecto na elaboração das atividades de intervenção que realizaremos com eles.

Na terceira questão, perguntamos com que frequência os alunos ficavam conectados à internet, 68% respondeu que fica conectado durante o dia todo. A partir da nossa observação e de um questionamento que fizemos oralmente aos alunos sobre qual recurso tecnológico eles utilizavam com maior frequência para acessar a internet, constatamos que tal fato se deve ao uso do celular, mais precisamente dos *smartphones*, que se tornou muito comum entre eles, assim, mesmo não estando conectados através de um computador, que necessita de um horário

e local específico para sua utilização, eles acabam se conectando em qualquer lugar e horário, através do celular.

Conforme pode ser observado no gráfico a seguir, 67% dos alunos utiliza o celular como recurso principal para acessar a internet, 17% utilizam o celular e o computador de forma concomitante e apenas 16% utilizam majoritariamente o computador, confirmando assim, o espaço contundente ocupado pelo celular enquanto recurso tecnológico utilizado por estes alunos.

GRÁFICO 2 – Recursos tecnológicos utilizados pelos alunos



Fonte: A autora

Na quarta questão, perguntamos aos alunos o que mais interessava a eles na internet. Um percentual de 30% respondeu que se interessa mais por vídeos, 24% por bate-papo e 23% por filmes, confirmando, assim, o pensamento de que tínhamos de que esses alunos utilizam a internet como principal meio de acesso a conteúdos diversos, divulgados principalmente por vídeos, para a interação social e entretenimento.

Pensando no entretenimento, realizando-se apenas uma breve observação do ambiente digital, é possível constatar que ele está vinculado à maioria dos conteúdos que circulam neste ambiente, assim, mesmo aqueles com conteúdo acadêmico apresentam algum elemento para entreter o expectador e conquistar, consequentemente, sua atenção. Tal aspecto faz com que pensemos na importância da elaboração de atividades que englobem conteúdo acadêmico e entretenimento e que considerem a proximidade dos alunos com o ambiente virtual.

Outro aspecto relevante do contexto em que estes alunos estão inseridos é que, o acesso dos alunos aos *smartphones* e ao universo digital, tem provocado no ambiente escolar, em certos momentos, conflitos entre alunos e professores, pois os celulares provocam a desatenção dos estudantes durante as aulas. A escola, então, decidiu por colocar restrições ao uso dos celulares, que só podem ser utilizados nos intervalos das aulas ou por solicitação dos professores.

Nota-se, porém, um maior engajamento destes alunos nas atividades propostas pelos professores, quando o uso de equipamentos eletrônicos é solicitado, assim, uma atividade capaz de unir conteúdo e tecnologia, de forma a estimular o aprendizado e atingir o interesse deles pelas mídias digitais, seria de grande relevância para amenizar as dificuldades que surgem no cotidiano escolar em função do uso dos equipamentos eletrônicos.

Estando esclarecidas as questões relacionadas à imersão destes alunos no ambiente digital, precisamos abordar sua relação com os conceitos lexicais e as crenças apresentadas por eles a respeito da variação linguística.

4.1.2 Conhecimentos de Léxico e Variação Linguística

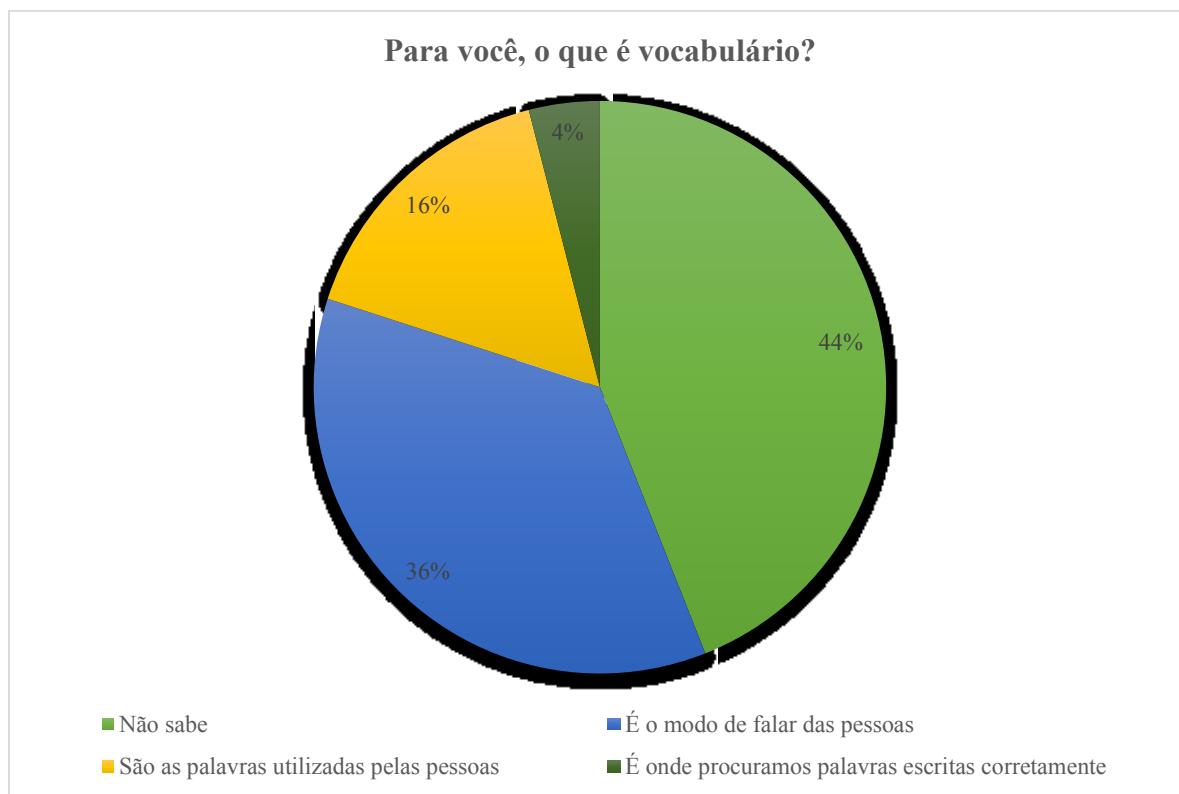
Durante aulas ministradas, foi possível perceber que os alunos apresentam um vasto vocabulário em que observamos inserções de palavras, em grande parte, gírias, derivadas principalmente do universo digital no qual estão inseridos, e ressignificações de outras que já estavam consolidadas dentro do léxico do Português Brasileiro. Dessa forma, após obtermos as respostas das perguntas relacionadas ao universo digital, apresentamos aos alunos questões relacionadas ao universo do léxico e da variação linguística.

A primeira questão do questionário inicial (Apêndice A) estava relacionada ao uso ou não do dicionário impresso por estes alunos. Para nós, o dicionário é uma ferramenta de ampliação dos conhecimentos semânticos e lexicais, portanto era indispensável observar a relação dos alunos com este recurso, para tal, questionamos a eles como faziam para saber o significado de uma palavra desconhecida, se utilizaram o dicionário em sua forma impressa ou se recorriam a recursos virtuais, como o *Google*.

Após a análise das respostas, constatamos que 100% desses alunos recorrem ao *Google* para saber o significado de uma palavra desconhecida, confirmando nossas expectativas com relação a inserção desses estudantes no universo digital, bem como a nossa escolha por atividades de intervenção que levem em consideração este aspecto.

Na quinta questão do questionário, perguntamos aos alunos o que era vocabulário para eles e obtivemos as respostas representadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – O que é vocabulário para os alunos



Fonte: A autora

Foi possível observar que 44% dos alunos afirmaram não saber o que é vocabulário e 36% definiram vocabulário como o modo de falar das pessoas, além disso, 16% afirmaram que são as palavras utilizadas pelas pessoas e 4% afirmaram ser onde procuramos palavras escritas corretamente.

O fato de grande maioria dos alunos afirmar que não sabem o que é vocabulário reforça aquilo que já afirmamos anteriormente como uma das justificativas da nossa pesquisa, o ensino de aspectos lexicais na educação básica é falho e insuficiente na maioria das escolas, conforme apontam também diversos outros estudos da área em diferentes vertentes.

Outra grande parcela dos alunos associam vocabulário ao modo de falar ou às palavras que as pessoas utilizam. Sabemos que, de certa forma, o vocabulário pode sim estar relacionado a estes elementos, visto que se encaixa no âmbito da norma linguística, devendo ser ajustado de acordo com a norma adequada a cada situação comunicativa. Podemos, pois, associá-lo ao modo de falar ou às escolhas lexicais de cada falante.

A minoria dos alunos afirmaram que vocabulário é onde procuramos palavras escritas corretamente, o que nos leva a pensar que para eles existe uma equivalência entre vocabulário e dicionário.

Na sexta questão, pedimos aos alunos que fizessem uma reflexão a respeito da sua própria fala e que listassem as palavras que costumavam utilizar com maior frequência no seu dia a dia. Grande parte das palavras listadas foram gírias, visto que se tratavam de palavras criadas ou ressignificadas e expressões usadas majoritariamente por adolescentes em contextos comunicativos próprios de seu convívio social.

As gírias utilizadas pelos alunos adolescentes, em grande maioria, são derivadas de palavras já presentes no léxico da Língua Portuguesa e que são utilizadas com um outro significado, que geralmente tem alguma relação com o significado original, porém com um emprego gramatical diferente, por exemplo, casos em que substantivos passaram a ser empregados como adjetivos.

Observamos também, que há uma grande quantidade destas gírias que derivam de palavras do inglês e que circulam principalmente no ambiente digital onde estes estudantes estão inseridos. Tais gírias foram formadas principalmente por um processo de redução e as palavras das quais se originaram sofreram uma transformação gramatical em relação a função que exerciam em sua língua original, sendo utilizadas como verbos na Língua Portuguesa.

Outro aspecto a ser destacado é que, além das gírias formadas a partir da ressignificação de palavras do léxico da Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras, principalmente do inglês, muitas destas gírias eram expressões construídas a partir da junção de palavras, e possuindo significados e funções gramaticais próprias dos diferentes contextos em que poderiam ser empregadas.

Abordaremos, posteriormente, de forma mais aprofundada, cada um destes aspectos observados quanto às gírias indicadas pelos alunos como as palavras mais utilizadas por eles em seu cotidiano, ao realizarmos a descrição das oficinas realizadas para a construção do minivocabulário animado, que constitui o produto desta pesquisa.

Perguntamos, na sétima questão, se estas palavras listadas por eles eram utilizadas em todas as situações de comunicação das quais viessem a participar. Dentre as respostas que obtivemos, selecionamos e citaremos as que mais se destacaram por estarem relacionadas a crenças que os estudantes demonstraram apresentar a respeito do uso da Língua Portuguesa, para tal reunimos as repostas no quadro abaixo. A fim de proteger a identidade dos alunos, utilizaremos letras para designá-los.

QUADRO 2 – Respostas dos alunos à sétima questão do questionário inicial

AS PALAVRAS QUE VOCÊ LISTOU SÃO UTILIZADAS EM TODAS AS SITUAÇÕES DE SUA VIDA?
“Não com algumas pessoas eu trato diferente por falta de intimidade ou quando é necessário mais educação.” Aluno A
“Sim, algumas, porque tem lugares diferentes que não pode falar.” Aluno B
“Não quando vou ao médico ou quando estou falando sério com alguém.” Aluno C
“Depende com quem eu estou e onde estou.” Aluno D
“Não, por exemplo, quando estou falando com minha mãe é diferente de falar com meus amigos.” Aluno E
“Eu uso a toda hora, a todo momento, menos quando é um dia importante.” Aluno F
“Na maioria sim, mas, por exemplo, em alguns lugares não dá para usar gírias e etc.” Aluno G
“Não, eu uso só com os meus amigos e eu não uso com meus pais, professores, etc.” Aluno H
“Não, porque tem situações onde você estiver que tem que ser mais moderado.” Aluno I
“Mais ou menos, hoje em quase tudo na minha vida, mas em ocasiões mais formais, eu evito usá-las.” Aluno J

Fonte: A autora

Considerando as afirmações do quadro, podemos concluir que os alunos têm uma noção da variação diafásica, visto que mencionam contextos comunicativos nos quais não utilizariam as palavras que listaram, por serem, em sua maioria, gírias. Este aspecto nos leva a concluir também, que os mesmos utilizam a Língua de acordo com o contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) que trata dos níveis de monitoramento linguístico realizado pelos falantes de acordo com cada situação comunicativa.

É importante destacar que são apontadas como situações que exigem maior monitoramento, aquelas nas quais estão envolvidos, como interlocutores, sujeitos considerados como figuras de autoridade para os alunos, dentre eles, o médico, professores e pais. Nestas situações, os alunos afirmaram não ser adequada utilização das gírias, porém com os amigos, que são sujeitos que se encontram em situação de igualdade com eles, os alunos disseram utilizar as gírias.

A partir destas reflexões, é possível, portanto, iniciarmos uma delimitação das crenças linguísticas destes alunos que estão diretamente relacionadas as escolhas lexicais feitas por eles em diferentes situações comunicativas.

Na oitava questão do questionário, com o intuito de refletirmos sobre qual seria o pensamento destes alunos sobre a sua forma de utilizar a linguagem, perguntamos a eles se eles consideravam “correta”⁴ a forma como falavam e escreviam. Reunimos, no quadro abaixo, algumas das respostas obtidas.

QUADRO 3 – Respostas dos alunos à oitava questão do questionário inicial

VOCÊ CONSIDERA A MANEIRA COMO VOCÊ FALA E ESCRIVE COMO CORRETA? POR QUÊ?
“Não, muitas vezes escrevo coisa errada e minha maneira de falar pode ser bem diferente, por isso acho errado.” Aluno A
“Não muito correta porque são em gírias e algumas pessoas não entendem essas gírias.” Aluno B
“Sim e não, pois, às vezes, falo e escrevo correto, mas apenas quando é necessário, quando não é, falo e escrevo do meu jeito, que não é muito correto.” Aluno C
“Sim, porque não existe uma não correta.” Aluno D
“Não, pois não é um vocabulário muito correto por conta do uso de gírias e palavrões.” Aluno E
“Não, porque ninguém fala totalmente certo e nem escreve.” Aluno F
“Às vezes sim, depende de que situação eu esteja, com quem eu esteja conversando, mas na maioria das vezes eu escrevo errado por mania.” Aluno G
“A maneira que eu falo com certeza não, porque uso muitas gírias e palavras de um modo simplificado, já minha escrita, às vezes considero-a correta.” Aluno H
“Não porque tenho muitas gírias nas frases.” Aluno I
“Muitas das vezes não como nas redes sociais. Eu abrevio muitas palavras ou escrevo errado.” Aluno J

Fonte: A autora

Grande parte dos alunos responderam à questão de forma negativa, visto que consideram a maneira como falam “incorreta”, em virtude das gírias que afirmam utilizar. Quanto à escrita, alguns afirmaram escrever corretamente, outros não, estabelecendo uma separação entre fala e escrita que sabemos ser comum no universo escolar, no qual temos a escrita associada à formalidade e ao uso da norma culta, enquanto que a fala está associada à informalidade, na qual seria permitido o uso da norma coloquial.

⁴ Optamos por utilizar esta nomenclatura por compreendermos que ela estaria mais próxima às crenças dos alunos, porém nosso intuito sempre foi o de derrubar estas crenças, mostrando a eles que não existe apenas uma forma correta de Língua Portuguesa, mas várias, que se adequam a diferentes contextos comunicativos.

Além desta análise geral, consideramos necessário destacar também pontos específicos em algumas respostas, que demonstram aspectos interessantes sobre a bagagem de conhecimento dos alunos.

O aluno D, respondeu de forma afirmativa justificando que não existe uma forma não correta, o que nos leva a inferir que este aluno tem um certo conhecimento, mesmo que inconsciente, a respeito de variação linguística, demonstrando saber que não há apenas um modo correto de se usar a Língua, mas sim, diversos modos adequados a cada situação comunicativa.

Os alunos C e G demonstraram ter um certo conhecimento da variação diafásica, visto que afirmaram falar e escrever adequadamente dependendo da situação comunicativa da qual fizeram parte, porém, é possível perceber que estes alunos não possuem um conhecimento da variação diastrática, visto que consideram a forma como falam e escrevem, com gírias e abreviações, como incorreta.

Por fim, perguntamos na nona questão, qual era a forma da Língua Portuguesa que os alunos consideravam “correta” e em quais situações eles tinham contato com esta forma. As respostas obtidas foram diversas, assim, analisamos aquelas cujo conteúdo possui aspectos pertinentes à observação a que nos propomos realizar.

De forma geral, observamos que, assim como nas questões anteriores, há uma grande parte dos alunos que relaciona o nível de escolaridade e o grau de autoridade dos falantes ao uso “correto” da Língua, associado por eles a professores, advogados e médicos, bem como a um possível empregador ou aos próprios pais.

Grande parte dos alunos, conforme pudemos observar no quadro abaixo, apontam a escola como o lugar onde se têm contato com esta forma “correta” de Língua, além de citar ainda, que encontram esta forma em livros e na internet, em sites especializados ou de pesquisa. Tais associações nos fazem concluir que, para eles, há uma relação entre correção linguística e linguagem formal, em sua forma mais idealizada de utilização, que está distante até mesmo dos falantes com um nível cultural e intelectual mais alto.

QUADRO 4 – Respostas dos alunos à nona questão do questionário inicial

PARA VOCÊ QUAL É A LÍNGUA PORTUGUESA CORRETA? ONDE OU QUANDO VOCÊ TEM CONTATO COM ESTA LÍNGUA?
“Quando as pessoas falam educados e fazem gestos de simpáticas, nos livros, sites etc.” Aluno A

“A língua que você aprende na escola, eu uso essa língua quando estou falando sobre um assunto sério.” Aluno B
“É aquela que professora, médico, advogado, etc. fala, eu tenho contato com essa língua quando faço uma entrevista de emprego ou quando vou ao médico.” Aluno C
“A língua portuguesa correta é a da professora de português que fica na escola.” Aluno D
“A que aprendemos com a professora. Quando estou em uma situação séria e quando estou na escola conversando com os professores.” Aluno E
“Para mim a correta é a linguagem formal onde fala mais correto, temos contato com essa língua em hospitais, na igreja, em bancos, lojas, onde encontramos pessoas mais civilizadas.” Aluno F
“Todas as línguas portuguesas são corretas.” Aluno G
“A que é usada em livros, por professores e no dicionário. Com meus professores e pessoas das empresas.” Aluno H
“Para mim o português certo é o português formal e eu encontro esse português conversando com os meus técnicos e na aula de português.” Aluno I
“É quando a gente escreve e eu vejo muito nos livros.” Aluno J
“Uma que não tenha gírias ou palavrões. Geralmente quando vou ler um livro ou em uma ocasião mais sério.” Aluno K
“Linguagem formal, uso só para conversar com os padrões da minha mãe.” Aluno L
“A língua portuguesa escrita eu tenho contato quando eu leio um livro.” Aluno M
“Para mim não tem correta ou incorreta só acho que sabendo conversar já basta.” Aluno N

Fonte: A autora

Algumas das respostas do quadro nos levam a algumas conclusões que reforçam aspectos observados por nós anteriormente, assim analisamos estes casos com maior atenção.

Podemos observar que o Aluno F, por exemplo, se enquadra no grupo daqueles que considera como um uso correto da Língua, apenas a linguagem formal, assim como os alunos I e L. Estes alunos associam esta linguagem a ambientes sociais, de fato, mais formais, como hospitais, igrejas, cursos, escola, entre outros. Um ponto a ser destacado no caso específico do Aluno F, é que o mesmo também associa esta linguagem e os ambientes onde ela é utilizada à ideia de civilidade, o que nos leva a constatar, com preocupação, que ele acredita que pessoas que não usam a linguagem formal e não frequentam os ambientes onde ela é utilizada não seriam civilizadas.

Um outro grupo de alunos que merece ser citado é o formado pelos alunos J e M, que associam uma linguagem “correta” à forma escrita da Língua, o que corrobora aquilo que já mencionamos anteriormente de que na escola há uma valorização maior da Língua escrita em detrimento da falada, provocando nos alunos a ideia de que a fala seria o espaço da informalidade e a escrita o da formalidade.

Diante destes aspectos, optamos por realizar as atividades desta pesquisa com o intuito de contribuir para que as dificuldades apresentadas por estes alunos, mediante os conhecimentos lexicais e as crenças linguísticas que eles demonstraram, sejam amenizadas e seu potencial como falantes e pesquisadores da Língua Portuguesa seja valorizado.

Assim, descreveremos, na sequência, os resultados das oficinas de intervenção.

4.2 Resultados das oficinas de intervenção

As oficinas de intervenção foram aplicadas com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, especificamente, para contribuirmos de forma positiva na aprendizagem de léxico e variação linguística. Apesar destas oficinas apresentarem um direcionamento para cada área, em muitas delas, os aspectos relacionados a estas áreas se mesclam.

Optamos por analisar, na sequência, os resultados de cada oficina separadamente, a fim de proporcionar um melhor entendimento de seus objetivos e determinar se estes foram ou não alcançados.

4.2.1 Resultados da oficina 1

Considerando o objetivo da oficina 1 de observar a relação dos alunos com os diversos significados das palavras, apontaremos, nesta seção, os resultados que mais nos chamaram atenção em relação a este aspecto. Além disso, abordamos também a incidência de utilização das palavras selecionadas para a oficina e como se deu o entendimento dos alunos sobre léxico e semântica.

Dentre as palavras selecionadas, destacamos os significados atribuídos às palavras “pegada”; “rede”; “suspiro”; “bateria”; “truta”; “navegar” e “joia”.

Todos os alunos que sortearam a palavra “pegada” atribuíram a ela o significado de “ficada”, que seria uma paquera momentânea. O aluno A, por exemplo, construiu a seguinte frase com esta palavra: “O menino deu uma pegada na menina”. Observamos ainda que os alunos ficaram surpresos quando informamos a eles que “pegada” poderia significar a impressão dos pés em alguma superfície.

Quanto à palavra “rede”, todos os alunos que a sortearam afirmaram que se refere à internet. Somente no momento da discussão, posterior a realização das atividades, que surgiram

comentários sobre os outros significados que esta palavra poderia apresentar, como um instrumento para pesca ou uma manta suspensa utilizada para descansar.

No caso da palavra “suspiro”, dois significados foram proporcionalmente recorrentes. Metade dos alunos que sortearam esta palavra afirmaram que ela significava respirar fundo, já a outra metade afirmou que suspiro era uma comida.

Os alunos que sortearam a palavra “bateria” também apresentaram dois significados, a maior parte deles associou a palavra à uma fonte de energia ou carga elétrica para carros e celulares, o restante dos alunos relacionaram a palavra a um instrumento musical.

Todos os alunos que sortearam a palavra “truta” afirmaram que seu significado seria o de parceiro, amigo. Foi possível observar que os alunos se surpreenderam quando dissemos a eles que a palavra seria o nome de um peixe.

Para a palavra “navegar” foram apontados dois significados. A maior parte dos alunos respondeu que seria o ato de entrar nas redes sociais e a minoria respondeu que seria andar de barco.

No caso da palavra “joia”, todos os alunos que a sortearam relacionaram seu significado a um cumprimento que sabemos ser mais utilizado na linguagem informal.

Destacamos os significados apontados para estas palavras, pois nos possibilitaram entender melhor como os alunos se relacionavam com elas. Observamos, mesmo naquelas palavras em que os alunos apontaram dois significados um mais formal e outro mais informal, o significado informal prevaleceu.

Assim, entendemos que os alunos têm mais internalizado o significado informal das palavras do que o formal, visto que este é derivado do uso, ou seja, das situações comunicativas das quais eles participam com maior frequência.

Pensando nos grupos de trabalho, os resultados quanto aos significados que os alunos indicaram para as palavras foram bem próximos, com uma taxa de coincidência entre eles de 53% e uma divergência de 47%.

Quanto a utilização das palavras selecionadas para a oficina, 80% dos alunos responderam que as utilizavam sempre, em suas casas, com os amigos e na escola, enquanto que, os outros 20% afirmaram utilizar raramente estas palavras.

Ao final das atividades, conforme já descrevemos no capítulo anterior, apresentamos um vídeo aos alunos e pedimos a eles que relatassem o que haviam aprendido com ele

Observamos que a grande maioria dos alunos definiu léxico como um conjunto de palavras e semântica como um conjunto de significados, o que nos levou a concluir que conseguiram compreender bem a diferença entre estes dois conceitos linguísticos.

Tendo apresentado os resultados da oficina 1, passemos então aos resultados da segunda oficina.

4.2.2 Resultados da oficina 2

Na segunda oficina, conforme já descrevemos no capítulo anterior, além de expormos conceitos aos alunos, continuamos a observar a relação que eles tinham com as palavras, utilizando para tal, a projeção de imagens a serem descritas por eles, com uma única palavra, para a qual apresentariam um significado a ser comparado, posteriormente, com o apresentado pelo dicionário.

Comentamos, nesta seção, sobre os resultados, que consideramos mais interessantes, da descrição realizada pelos alunos das imagens selecionadas para esta oficina.

Muitos alunos utilizaram a gíria “crush” para descrever a imagem abaixo.

FIGURA 3 – Imagem oficina 2 (crush/shippar)



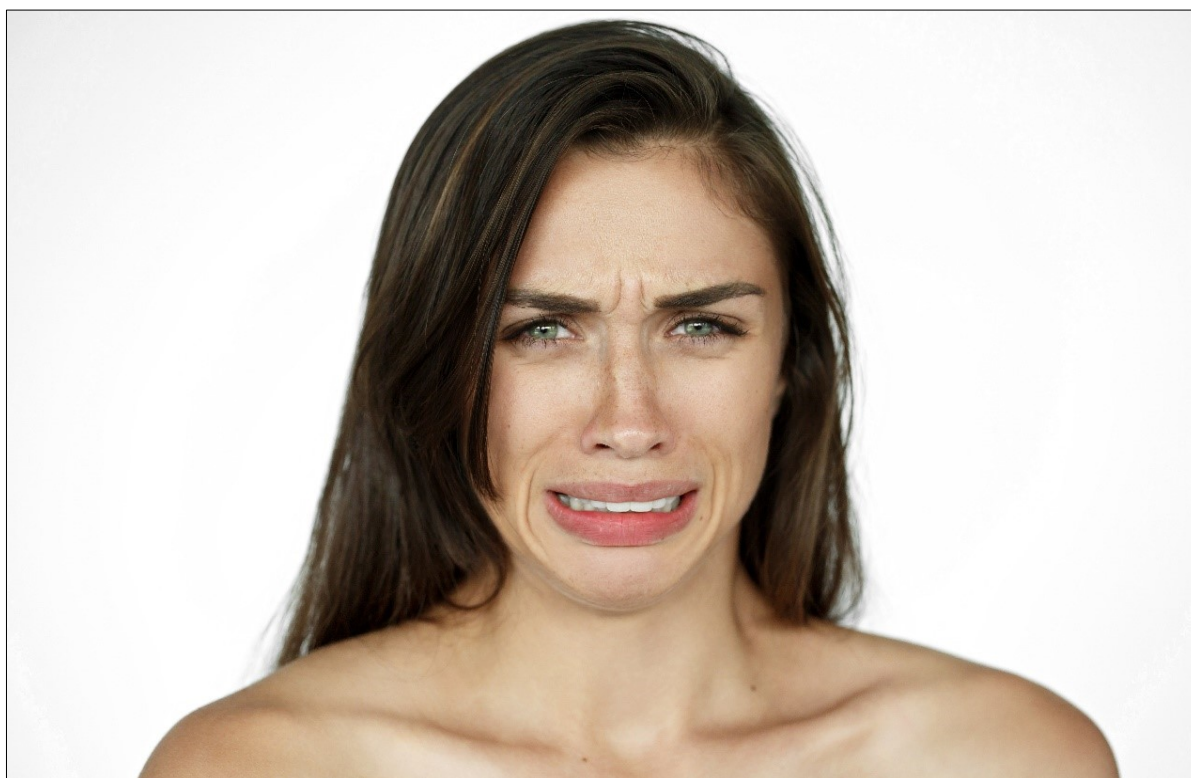
Fonte: Projetado por Freepik

Ao questionarmos sobre a escolha desta palavra, os alunos disseram que, por retratar um casal de namorados, esta imagem estaria diretamente relacionada à gíria “crush”, pois esta significaria namorado ou paquera.

Outra palavra que apareceu com frequência na descrição da imagem acima foi a gíria “shippar” ou “shippo”, que, segundo os alunos, também é utilizada com frequência para descrever situações ligadas a relacionamentos amorosos, pois significa apoiar um relacionamento entre duas pessoas.

Outro aspecto interessante que observamos foi que a palavra “ranço” foi utilizada por muitos alunos para descrever a imagem abaixo.

FIGURA 4 – Imagem oficina 2 (ranço)



Fonte: Projetado por Freepic.diller - Freepik.com

Os alunos que escolheram esta palavra afirmaram que ela seria uma gíria utilizada por eles quando precisavam se referir a algo ou alguém desagradável e que a expressão facial da moça da imagem fez com que a associassem a isto.

Estes alunos também afirmaram ter se surpreendido com o significado trazido pelo dicionário para esta palavra, porém conseguiram estabelecer uma relação entre o significado da gíria e o do dicionário, visto que ambos tratam de algo desagradável. No dicionário temos um

significado relacionado a alimentos com gosto desagradável e a gíria relaciona-se a pessoas ou situações desagradáveis.

A partir dos resultados obtidos com as atividades desta oficina, foi possível perceber que os alunos apresentavam a capacidade de associar palavras a situações diversas, de forma adequada, mesmo quando utilizavam sua própria forma de linguagem, com grande incidência de gírias, para isto.

Outro aspecto que observamos é que a maioria dos alunos manuseava o dicionário com eficiência, assim, não foi necessário interferirmos na etapa da oficina em que eles utilizaram o dicionário para buscar o significado das palavras.

As palavras de origem estrangeira que os alunos utilizaram para descrever as imagens, como, por exemplo, as gírias que citamos anteriormente, não foram encontradas nos dicionários escolares que tínhamos disponíveis para consulta. Quanto às palavras da Língua Portuguesa, os significados apontados pelos alunos e pelos dicionários foram semelhantes na maior parte dos casos, com exceção da gíria “ranço”, que já destacamos anteriormente.

Passemos, então, aos resultados da terceira oficina.

4.2.3 Resultados da oficina 3

Na terceira oficina, tínhamos como objetivo contribuir para que os alunos compreendessem melhor as relações semânticas entre palavras diversas, levando em consideração uma temática pré-estabelecida. Para tal, pedimos a eles que criassem nuvens de palavras, considerando quatro temas: *bullying*, família, escola e paz.

Conforme já mencionamos no capítulo anterior, os temas estão relacionados à questão do *bullying*, que a escola solicitou que fosse trabalhada com os alunos por ser um problema recorrente e que havia causado transtornos recentes à rotina escolar.

Destacaremos, nesta seção, os resultados que consideramos mais relevantes dentre os obtidos na realização desta oficina. Seleccionamos, assim, uma nuvem sobre cada tema, a fim de analisarmos as palavras que os alunos escolheram para formá-la e como elas se relacionam entre si e com o tema.

No geral, a nuvens criadas pelos alunos com o tema *bullying*, continham muitas palavras relacionadas a expressões racistas, preconceituosas ou chulas. Tal aspecto nos preocupou, pois nos fez concluir que estas palavras e expressões ofensivas eram usadas diariamente por estes alunos ao se comunicarem entre si.

FIGURA 6 – Nuvem de palavras (família)



Fonte: Aluno W

Observando a nuvem de palavras acima, podemos concluir que o aluno escolheu palavras positivas para referir-se ao tema família, dentre elas “respeito”, “amor” e “sorte”. Também observamos uma referência aos membros da família, como “mãe”, “pai”, “tios” e “bisavó”, a lugares como “Caldas Novas” e “fazenda”, que provavelmente foram visitados em família, além de datas comemorativas como “Natal e Páscoa”, que geralmente são datas em que as famílias encontram-se reunidas.

Todas as nuvens construídas com este tema, seguiram a tendência de escolher palavras positivas para descrevê-lo, destacando-se os sentimentos e a descrição de práticas familiares como viagens, festas ou datas comemorativas, além da referência aos membros da família.

Por meio das nuvens construídas, concluímos que a maioria dos alunos procurou representar com suas escolhas lexicais a sua própria família e não o conceito genérico do tema, demonstrando ainda que possuíam uma relação familiar positiva.

Para o tema escola, a maior parte dos alunos também escolheu palavras positivas ao construir as nuvens de palavras, além da enumeração de elementos e pessoas que faziam parte do ambiente escolar, como podemos observar na imagem abaixo:

FIGURA 7 – Nuvem de palavras (escola)



Fonte: Aluno Y

Notamos, nesta nuvem, que o aluno associou ao tema palavras como “futuro”, “respeito”, “compreensão” e “amizade”, o que nos levou a concluir que o mesmo possuía uma visão positiva da escola. O aluno também utilizou palavras ligadas diretamente ao ambiente escolar, dentre elas, “aulas”, “cadernos”, “livros”, “ensino”, “aprendizagem” e “professores”, deixando clara qual seria a imagem concreta da escola para ele.

A terceira oficina contribuiu para consolidarmos nossas ideias a respeito das escolhas lexicais dos alunos e sua capacidade de adequação a diferentes temas, mesmo quando utilizam de sua linguagem particular.

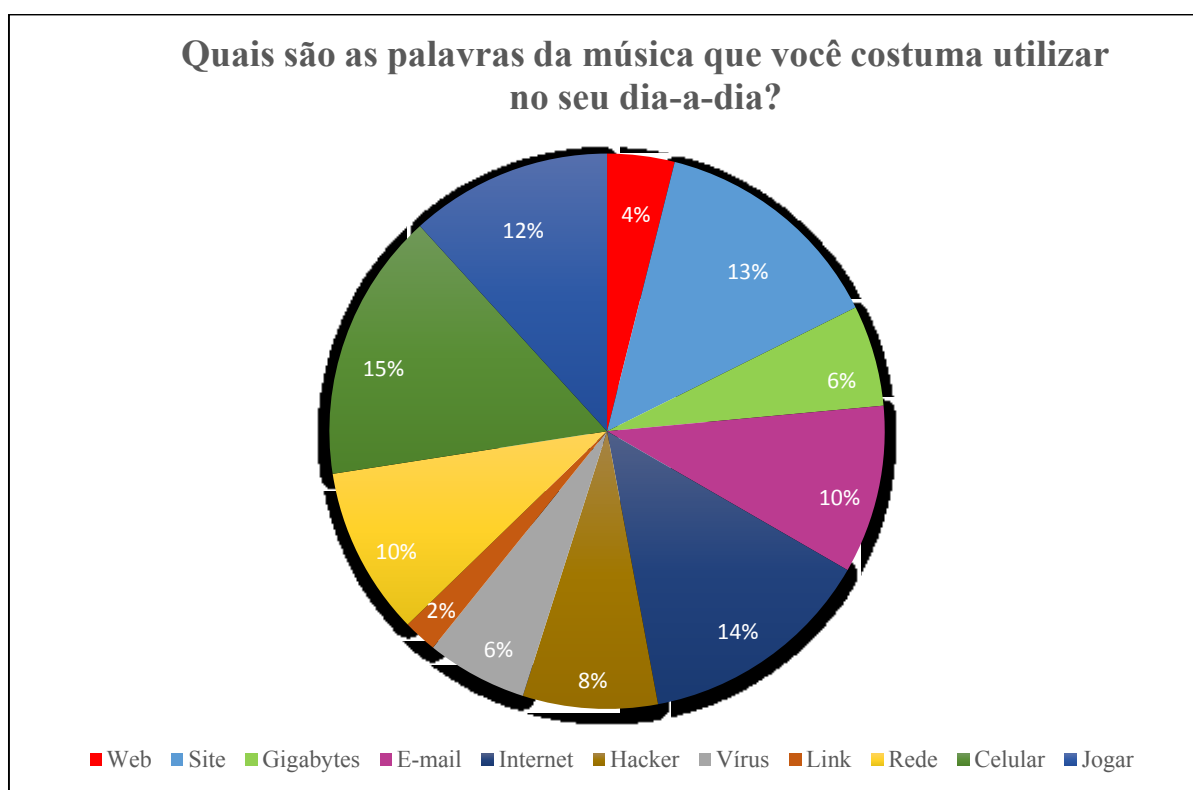
Assim, tendo exposto os resultados desta oficina, passemos, então, aos da oficina 4.

4.2.4 Resultados da oficina 4

Na oficina 4, conforme já mencionamos no capítulo anterior, tínhamos o objetivo de promover uma reflexão com os alunos sobre a frequência com que utilizamos palavras derivadas do universo digital em nosso vocabulário. Para tal, partimos da análise da música *Pela Internet*, de Gilberto Gil.

Inicialmente, questionamos aos alunos quais eram as palavras da música que eles costumavam utilizar diariamente. Obtivemos, com as respostas desta questão, alguns resultados que, em parte, já presumíamos e que podem ser observados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 – Palavras da música que os alunos utilizam com frequência



Fonte: A autora

Podemos observar, no gráfico, que a palavra da música mais utilizada pelos alunos em seu dia-a-dia é “celular” com uma incidência de 15%. Já imaginávamos este resultado em virtude dos dados que obtivemos em nossa observação e com a aplicação do questionário inicial, que já abordamos na seção destinada à descrição dos participantes da pesquisa.

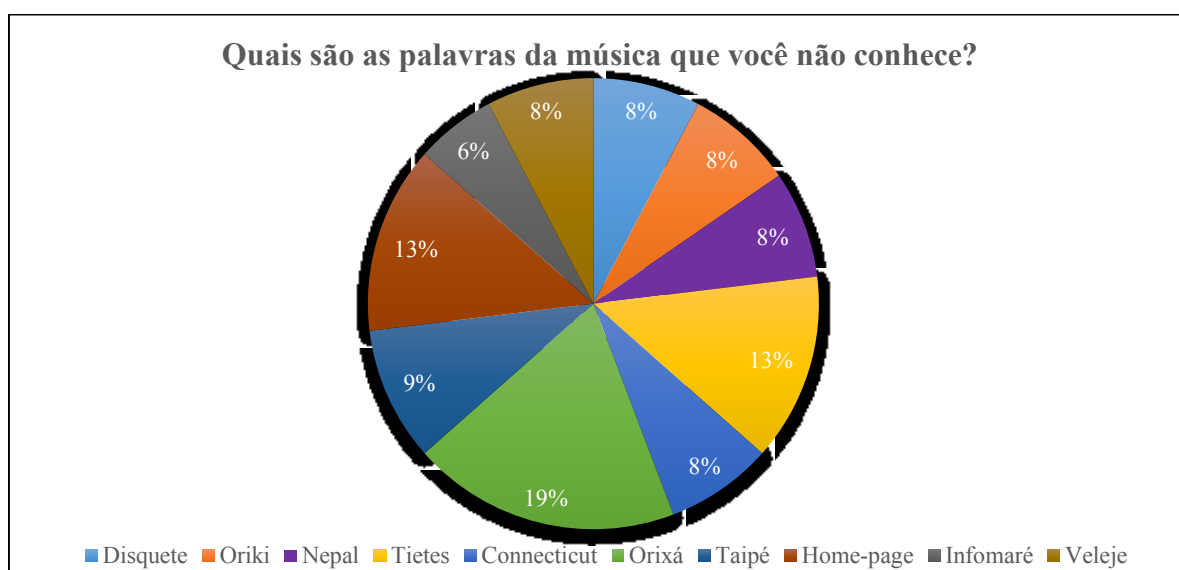
Posteriormente, as palavras que mais apareceram foram “Internet”, com 14%, “site”, com 13% e “jogar”, com 12%. Novamente, já esperávamos por estes resultados, pois estas palavras se relacionam a aspectos de interesse dos alunos que já havíamos observado anteriormente.

Após a produção da lista de palavras da música que mais utilizavam diariamente, os alunos deveriam indicar o significado destas palavras e as situações nas quais elas eram utilizadas por eles. Cabe destacar os significados apontados para as palavras “rede”, com 10% de incidência e “vírus” com 8%.

Todos os alunos afirmaram que a palavra “rede”, seria um sinônimo da palavra internet e que “vírus” seriam programas digitais que, uma vez instalados, poderiam prejudicar a utilização de computadores ou celulares. Assim, foram apontados apenas os significados destas palavras que estão ligados ao universo digital, o que nos leva a concluir que os alunos compreenderam bem o contexto e as intenções expressas na música.

Na sequência, os alunos deveriam listar as palavras da música que não conheciam e pesquisar o significado de cada uma. Nesta atividade, foram obtidos alguns resultados surpreendentes e outros já esperados, que reunimos no gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 – Palavras da música que os alunos não conheciam



Fonte: A autora

Como podemos observar no gráfico, a palavra “Orixá” foi apontada por 19% dos alunos como desconhecida. Tal resultado nos surpreendeu, pois trata-se de uma palavra, pertencente ao contexto das religiões de matriz africana, muito difundida nos ambientes midiáticos, em livros, músicas, e manifestações culturais diversas, como os grupos de Congado, por exemplo, que são tradicionais na cidade e dos quais, inclusive, alguns dos alunos participavam. Em relação às palavras de origem africana, supúnhamos que haveria uma incidência muito maior de alunos que desconheceriam a palavra “oriki”, o que não se confirmou.

Também nos surpreendeu que 13% dos alunos afirmaram desconhecer a palavra “tietes”, visto que a mesma se relaciona à admiração por alguém famoso, geralmente um artista, o que costuma ser mais frequente na adolescência, ou seja, na faixa etária em que estes alunos estão.

Foi surpreendente, também, o fato dos alunos afirmarem desconhecer a palavra “*home-page*”, pois, na atividade anterior, demonstraram ter um vasto conhecimento das palavras relacionadas ao universo digital, porém, esta palavra específica, os alunos desconheciam.

Considerando ainda as palavras relacionadas ao universo digital, não nos surpreendeu que os alunos desconhecessem a palavra “disquete”, pois esta se refere a uma tecnologia obsoleta com a qual eles, provavelmente, nunca tiveram contato.

Quanto às menções geográficas, também já supúnhamos que muitos alunos desconheceriam as palavras que nomeavam os lugares citados na música, o que confirmamos após analisarmos as respostas dos alunos.

Conjecturávamos ainda, que os alunos desconheceriam a palavra “informaré”, por se tratar de um neologismo, formado pela aglutinação das palavras “informação” e “maré”, portanto, não nos surpreendeu que os alunos afirmassem desconhecerem-na. Esperávamos, porém, que os alunos tivessem afirmado desconhecer também a palavra “infomar”, pois esta, assim como “infomaré”, seria um neologismo e seguiria a mesma forma de composição, com a junção das palavras “informação” e “mar”.

Os alunos terem afirmado desconhecer a palavra “veleje” também foi surpreendente, pois se trata de uma palavra que considerávamos corriqueira por ser muito utilizada no contexto midiático, especificamente relacionada a competições esportivas, visto que temos grandes velejadores no esporte brasileiro. É provável que os alunos tenham afirmado desconhecer a palavra “veleje”, porque ela não seria utilizada nos contextos comunicativos nos quais eles estão inseridos diariamente, mas que apenas ouviram de relance.

Com esta oficina, percebemos que os alunos, como já tínhamos observado anteriormente, apresentavam um bom conhecimento do vocabulário utilizado no universo digital e que muitas das palavras que o compõem eram utilizadas por eles em seu dia-a-dia. Em contrapartida, nos surpreendemos com as palavras que eram desconhecidas por eles, pois, para nós, eram palavras comuns.

No momento final da oficina, em que promovemos uma discussão das respostas com os alunos, percebemos que eles mencionaram os conhecimentos lexicais que havíamos apresentado a eles em oficinas anteriores ao refletirem sobre a origem, estrutura, formação e significado das palavras.

Após termos comentado os resultados desta oficina, passemos aos obtidos na oficina 5.

4.2.5 Resultados da oficina 5

Nosso objetivo com a quinta oficina era continuar a observar o vocabulário e as escolhas lexicais dos alunos e, a partir desta observação, refletir com eles sobre as variações diafásica e diastrática. Para tal, selecionamos as palavras abaixo, que havíamos observado que os alunos utilizavam com frequência, e pedimos a eles que associassem cada uma ao seu significado.

QUADRO 5 – Palavras selecionadas para a 5ª Oficina

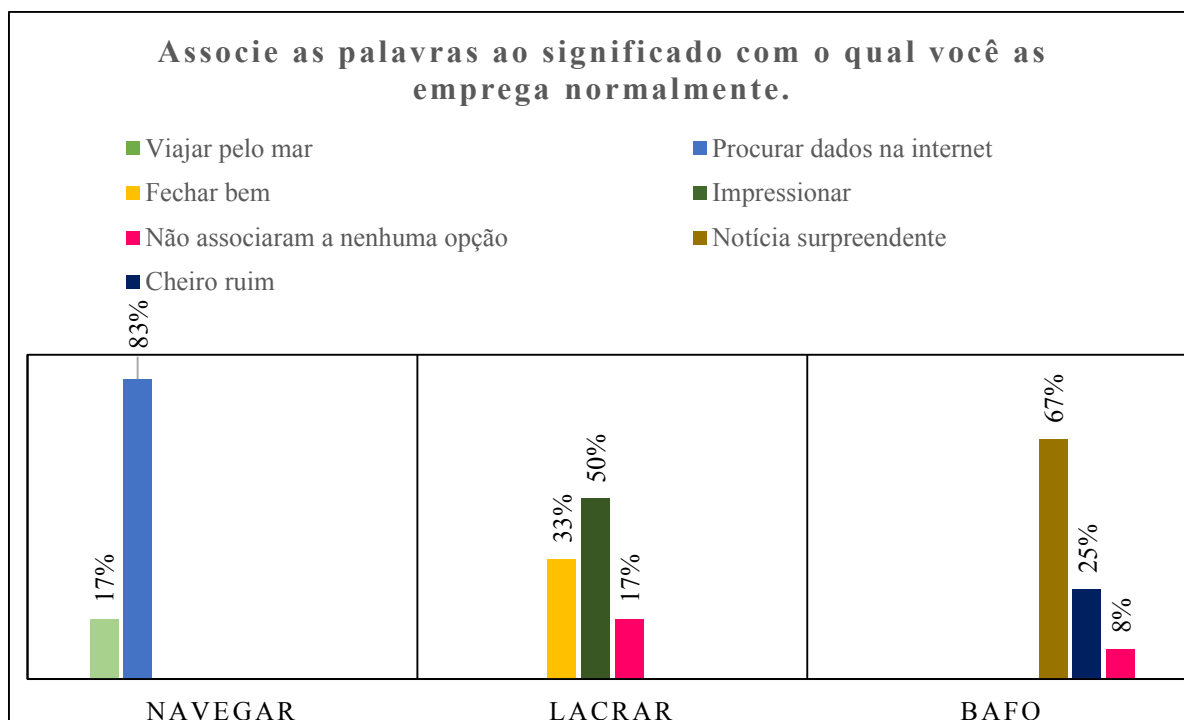
Bugado	Crush	Navegar	Postar
Trollar	Lacrar	Shippar	Bafo

Fonte: A autora

Todos os alunos afirmaram que a palavra “bugado” significaria algo com defeito, que a palavra “crush” significaria paquera, que a palavra “trollar” significaria chatear, que a palavra “shippar” significaria apoiar um casal e que a palavra “postar” significaria publicar algo na internet. Podemos concluir, portanto, que o significado de cada uma destas palavras foi unânime entre os alunos e que estes refletem suas experiências comunicativas, visto que, para algumas, como “postar”, por exemplo, seria possível apontar outro significado dentre as opções que apresentamos na atividade.

Quanto às demais palavras, os alunos apontaram significados diferentes, de acordo com as opções que havíamos apresentado como possíveis de associação para cada gíria, uma mais utilizada na norma culta e outra na norma coloquial, conforme reunimos no gráfico abaixo.

GRÁFICO 6 – Significado das palavras da oficina 5



Fonte: A autora

O gráfico mostra que 83% dos alunos afirmaram que a palavra “navegar” significaria procurar dados na internet e apenas 17% afirmaram que significava viajar pelo mar, o que demonstra que prevaleceu o significado com os quais os alunos têm um contato maior em seus contextos comunicativos.

Para a palavra “lacrar”, os resultados então mais divididos, 50% dos alunos apontaram que significaria impressionar, 33% afirmaram que significaria fechar bem e 17% não associaram esta palavra a nenhum significado. Observamos, portanto, que novamente prevaleceu o significado da palavra enquanto gíria, que é a forma em que ela é mais utilizada pelos alunos.

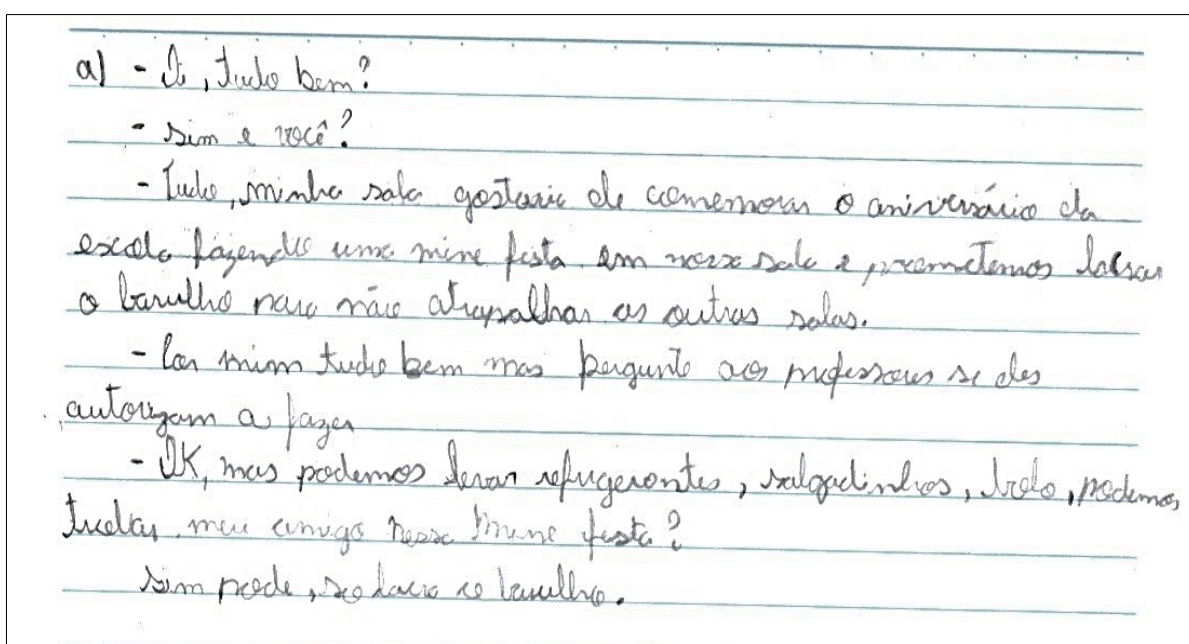
Com a palavra “bafo”, o mesmo padrão, de maior incidência do significado enquanto gíria, se repete, pois, 67% dos alunos afirmaram que ela significaria uma notícia surpreendente, somente 25% afirmaram significar um cheiro ruim e 8% não associaram esta palavra a nenhum significado.

A partir desta primeira atividade, concluímos que os alunos costumavam empregar mais as palavras com o significado que elas apresentam como gírias e não em seu significado formal, assim, precisávamos analisar ainda, como esse emprego se daria em diferentes contextos.

Na segunda atividade da oficina, os alunos produziram pequenos textos nos quais criaram diálogos para diferentes situações comunicativas, utilizando ou não as gírias. Tal atividade nos permitiu obter resultados a respeito dos conhecimentos desses alunos da variação diafásica.

Inicialmente, os alunos deveriam escrever um pequeno texto, simulando um diálogo com a diretora da escola. Nestes textos, prevaleceu a utilização da norma culta, visto que, mesmo quando os alunos optaram por utilizar gírias, procuraram utilizar uma linguagem mais monitorada, como, por exemplo, formas de concordância formais. Na imagem abaixo, é possível observar alguns destes aspectos.

FIGURA 9 – Texto do aluno C (conversando com a diretora da escola)

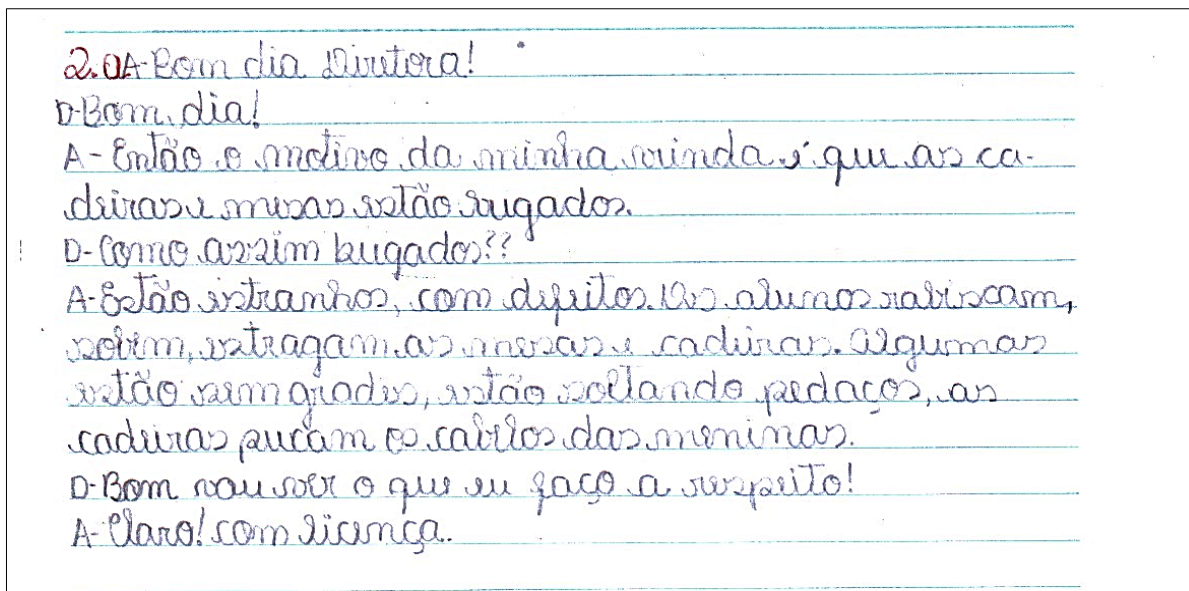


Fonte: Aluno C

Observamos, no diálogo construído pelo aluno, que há a utilização de marcas linguísticas que remetem à uma linguagem mais monitorada, como a utilização da concordância adequada para a 1ª pessoa do plural, além da forma como foram utilizados os elementos de coesão, por exemplo, a escolha por utilizar a preposição “em” e não “na”, associadas a termos utilizados em uma linguagem menos monitorada, como “Ok” e “trollar”, por exemplo.

Na imagem abaixo, podemos observar aspectos semelhantes, que confirmam a tendência que constatamos na maior parte dos textos produzidos pelos alunos, de utilizar uma linguagem mais monitorada ao representar diálogos com a diretora da escola.

FIGURA 10 – Texto do aluno A (conversando com a diretora da escola)



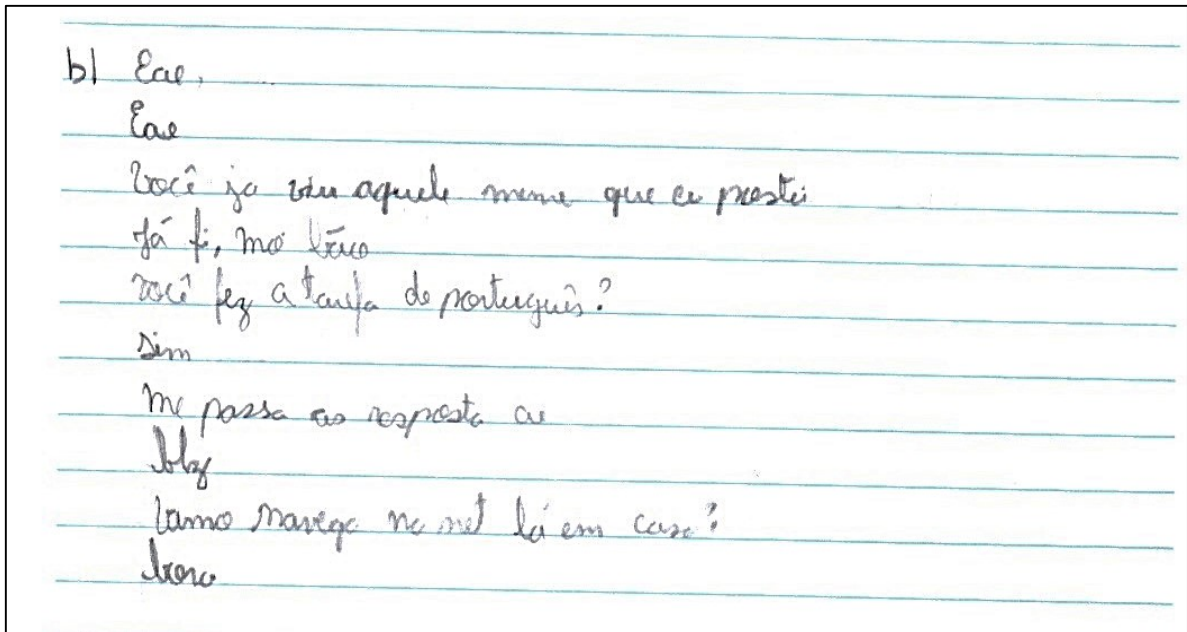
Fonte: Aluno A

Na imagem, observamos novamente que o aluno escolheu as marcas de uma linguagem mais monitorada para construir o texto, como a utilização adequada das concordâncias, iniciar o diálogo com “Bom dia” e a utilização da expressão “com licença” para encerrá-lo. Observamos ainda que, neste texto, houve a utilização apenas da gíria “bugado”, seguida da explicação de seu significado.

As escolhas dos alunos ao escreverem os textos, retratados nas imagens demonstram, portanto, que há por parte deles um cuidado maior quanto à adequação linguística ao se comunicarem com pessoas em posição de maior autoridade, como a diretora da escola. Tal aspecto foi percebido em grande parte dos textos que os alunos produziram para responder a esta questão.

Na questão seguinte, cada aluno deveria produzir um pequeno texto simulando um diálogo com o seu melhor amigo. Todos os textos analisados apresentaram uma linguagem predominantemente menos monitorada, com grande incidência de gírias e abreviações, conforme podemos observar na imagem abaixo.

FIGURA 11 – Texto do aluno C (conversando com seu melhor amigo)



Fonte: Aluno C

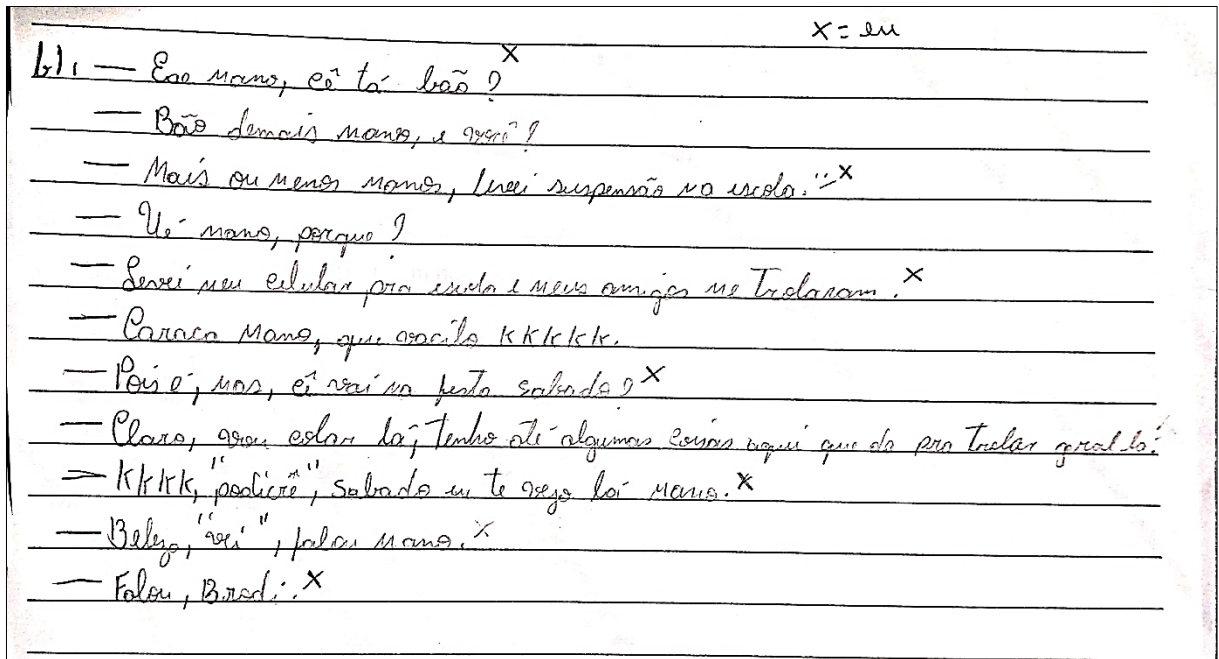
É possível observar, na imagem do texto, que o aluno utiliza expressões informais como “Eae”, que seria uma variante de “E aí”; “fi”, que seria “filho”; “mó”, que seria “maior”; “bão”, que seria “bom”; “bora”, que seria “embora”.

Além destas variantes, temos ainda “blz” que é uma abreviação da palavra “beleza”, muito utilizada no ambiente digital; “vamo”, variante de “vamos” e “navega”, de “navegar”, comuns na linguagem interiorana.

Observando o texto retratado na imagem acima, é possível concluir que por se tratar de uma situação comunicativa que envolve um amigo, ou seja, alguém que está em nível de igualdade a ele, o aluno priorizou formas menos monitoradas de linguagem, utilizando gírias, abreviações e variantes diversas.

No texto retratado na imagem abaixo, observamos a incidência de algumas marcas de linguagem diferentes das que apareceram na imagem acima, porém, que também constituem uma forma menos monitorada de comunicação.

FIGURA 12 – Texto do aluno X (conversando com seu melhor amigo)



Fonte: Aluno X

Notamos na imagem acima que o aluno escolheu utilizar em seu texto expressões como “Eae”, que seria uma variante de “E aí”, “mano”, forma informal utilizada para a palavra “irmão”, cê, abreviação informal de “você”, “tá” abreviação informal de “está”, “bom”, variante informal da palavra “bom”.

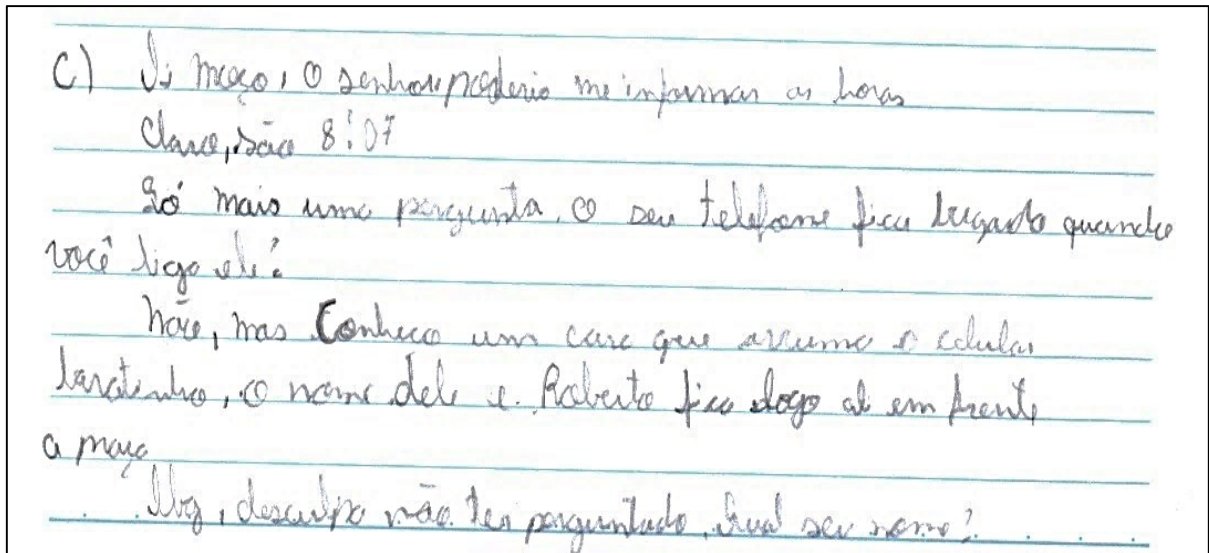
Além das escolhas mencionadas, observamos ainda as gírias “caraca”, que funciona como uma interjeição, para indicar espanto ou surpresa, “colar”, que significa ir a algum lugar; “trollar”, que significa chatear alguém; “geral”, que seria equivalente a “todos”; podicrê, que seria uma fusão das palavras “pode” e “crer”, utilizada informalmente para confirmar algo; vêi, variante de “velho”, informalmente significa parceiro, amigo; “brodi”, variante informal da palavra inglesa “brother”, que significa irmão, utilizada para se referir a amigos próximos. Também observamos a utilização de “kkk”, representação de risos, utilizada com frequência em diálogos pela internet.

O texto produzido pelo aluno X apresenta, portanto, diversas marcas informais de linguagem, típicas do contexto comunicativo menos monitorada a qual se refere.

A partir dos textos retratados nas imagens acima e dos demais textos que os alunos produziram, concluímos que, quando estão em uma situação comunicativa que envolve amigos ou pessoas próximas, os alunos priorizam as formas de linguagem informais, utilizando variantes, abreviações diversas e gírias.

Por fim, os alunos deveriam produzir um pequeno texto, simulando um diálogo com alguém que tivessem acabado de conhecer. Nestes textos, notamos uma mescla entre as linguagens mais e menos monitoradas, como podemos observar na imagem abaixo:

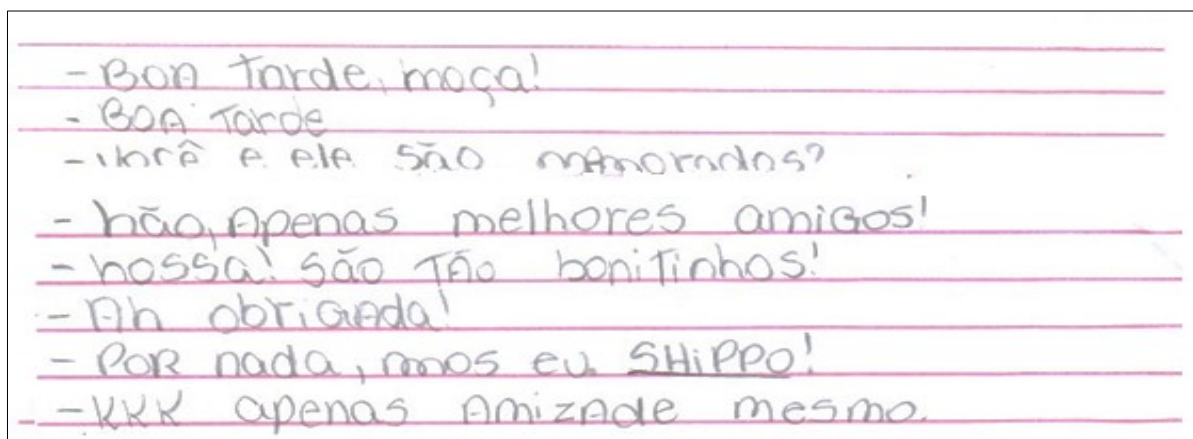
FIGURA 13 – Texto do aluno C (conversando com um desconhecido)



Fonte: Aluno C

No texto acima, observamos que o aluno escolheu expressões que remetem a uma linguagem mais monitorada, como, por exemplo, “o senhor poderia”, associadas a gírias como “cara”, que se refere a homem e “Obg”, abreviação de obrigado, que remetem a formas de linguagem menos monitoradas. Tal aspecto foi observado em vários textos, conforme podemos observar também na imagem abaixo.

FIGURA 14 – Texto do aluno T (conversando com um desconhecido)



Fonte: Aluno T

Observamos que o texto mescla elementos de linguagem mais e menos monitorados. A utilização adequada das concordâncias e o início do diálogo com “Boa tarde”, podem ser consideradas marcas de uma linguagem mais monitorada, enquanto que o uso da expressão “kkk”, é característico de uma linguagem menos monitorada.

Em suma, com esta atividade foi possível concluir que os alunos apresentavam uma noção da variação diafásica, visto que adotaram nos textos que produziram formas de linguagem diferentes e adequadas para cada contexto linguístico, conforme foi possível observar nos textos, que escolhemos aleatoriamente e apresentamos nas imagens acima.

Durante a reflexão sobre as atividades, considerando os comentários realizados pelos alunos, foi possível perceber que eles tinham noção também da existência da variação diastrática, pois reconheceram que diferentes grupos sociais apresentam falares diferentes.

Também observamos que os alunos apresentavam a consciência de que existe um preconceito linguístico que os falantes de formas de linguagem menos prestigiadas sofrem em determinadas situações sociais.

Tendo exposto os resultados da oficina 5, passemos aos resultados das oficinas 6 e 7.

4.2.6 Resultados das oficinas 6 e 7

Na oficina 6, os alunos foram orientados quanto à pesquisa e realizaram a seleção das gírias que comporiam o minivocabulário animado, produto final desta pesquisa. Na oficina 7, os alunos construíram os verbetes que iriam utilizar na produção das animações para o minivocabulário. Assim, sendo as duas oficinas complementares, optamos por apresentar seus resultados de forma conjunta.

Reunimos, no quadro abaixo as gírias que os alunos selecionaram para o minivocabulário, após realizarem uma pesquisa para levantamento das gírias que mais utilizavam em seu cotidiano.

QUADRO 6 – Gírias selecionadas para o minivocabulário

Boy	Lacrar	Ranço	Tretar
Chamar no probleminha	Moscar	Sem maldade	Trollar
Chave	Pistola	Shippar	Vacilão

Crush	Pode pá	Stalkear	Véi
Embrazar	Prego	Tirar	Zoar

Fonte: A autora

Após a seleção destas gírias, realizada na oficina 6, foi possível separá-las em três categorias: gírias derivadas de palavras estrangeiras; gírias derivadas de palavras brasileiras e; gírias formadas por expressões. Nos surpreendemos com a seleção realizada pelos alunos, visto que foram escolhidas algumas gírias diferentes das que já havíamos estudado durante as outras oficinas e que imaginávamos que fariam parte do minivocabulário.

Na oficina 7, os alunos criaram verbetes com o significado, a classe gramatical a qual consideravam que cada gíria pertencesse e uma frase que exemplificasse a utilização prática de cada gíria.

Na categoria das gírias derivadas de palavras estrangeiras estão *boy*, *crush*, *shippar*, *stalkear* e *trollar*, cujos verbetes criados pelos alunos apresentamos abaixo.

QUADRO 7 – Verbetes das gírias derivadas de palavras estrangeiras

Boy. 1. <i>Gír. s.m.</i> namorado: Aquele é o boy de Luísa. 2. <i>Gír. adj.</i> exibido: Aquele rapaz está muito boy em seu carro novo.
Crush. <i>Gír. s. m.</i> paquera, namorado: Carlos é meu crush.
Shippar. <i>Gír. v. t. d.</i> torcer pelo relacionamento amoroso de alguém: Sempre shippei vocês dois.
Stalkear. <i>Gír. v. t. d.</i> observar uma pessoa nas redes sociais: Ele adora stalkear seu <i>Facebook</i> .
Trollar. <i>Gír. v. t. i.</i> enganar, caçoar: Trollaram a todos com a brincadeira inesperada.

Fonte: A autora

Os verbetes acima, referem-se a gírias que derivam, especificamente, de palavras da língua inglesa, que receberam, enquanto gírias, significados relacionados ou não com o original. Para a gíria *boy*, menino em inglês, foram apontados dois significados diferentes que, de certa forma, apresentam alguma relação com o significado original, assim como nas gírias *shippar*, derivada de *relationship*, relacionamento, *stalkear*, derivada de *stalker*, perseguidor, e *trollar*,

derivada de *troll*, que originalmente se refere a um ser mitológico, maldoso com os humanos. Em contrapartida, a gíria *crush*, esmagamento em inglês, não apresenta relação com o significado original da palavra.

Abaixo apresentamos os verbetes da gírias derivadas de palavras brasileiras, que, no geral, ocorrem por meio de uma ressignificação de palavras já existentes no léxico do Português Brasileiro.

QUADRO 8 – Verbetes das gírias derivadas de palavras brasileiras

Chave. <i>Gír. adj.</i> bonito, interessante: Seu tênis é muito chave.
Embrazar. <i>Gír. v. i.</i> agitar, empolgar: Vamos embrazar na festa de hoje!
Lacrar. <i>Gír. v. i.</i> arrasar: Lacrou com seu comentário, amiga!
Moscar. <i>Gír. v. i.</i> estar por fora de algum assunto: Ela vive moscando quando o assunto é futebol.
Pistola. <i>Gír. adj.</i> bravo, enfurecido: Fiquei pistola com sua atitude.
Prego. <i>Gír. adj.</i> falso, irritante: Seu primo é muito prego.
Ranço. <i>Gír. s.m.</i> repúdio, desprezo: Tenho ranço daquela moça.
Tirar. <i>Gír. v. t. i.</i> desrespeitar, ignorar: Ela tirou a amiga na frente de todos.
Tretar. <i>Gír. v. t. i.</i> brigar: Ele tretou com a namorada na porta da escola.
Vacilão. <i>Gír. adj.</i> insensato, irresponsável: Seu irmão é o maior vacilão, nem apareceu aqui.
Véi. <i>Gír. s. m.</i> amigo, colega: Pare já com isso, véi!
Zoar. <i>Gír. v. t. d.</i> chatear, sacanear, ridicularizar: Ele zoou muito a garota da sala ao lado.

Fonte: A autora

Ao observarmos o quadro, podemos perceber que algumas das gírias possuem uma relação de significado com sua definição formal, enquanto que outras são fruto de uma total ressignificação. Observamos, também, que algumas sofreram alterações quanto à classe gramatical, portanto, é necessário analisá-las melhor, a fim de compreendermos seu processo de construção.

A palavra “chave”, enquanto gíria sofreu um processo de ressignificação que alterou suas características semânticas e gramaticais, deixando de significar objeto que aciona uma fechadura para significar bonito, interessante e, passando de substantivo a adjetivo.

Quanto à gíria “embrazar”, concluímos que se trata de um neologismo, provavelmente resultante da junção do prefixo “em” com o substantivo “brasa”, resultando em um verbo

intransitivo no qual observamos também uma alteração de grafia em relação à palavra original, trocando-se o “s” por “z”. Considerando sua composição, a palavra “embrazar” significaria colocar brasa em algo ou alguém, o que está relacionado ao significado da gíria de agitar, empolgar.

A gíria “pistola” também se distancia do significado formal da palavra, visto que deixa de ser um substantivo, que significa arma de fogo, para ser um adjetivo que significa bravo, enfurecido.

A palavra “prego”, enquanto gíria, também deixa de ser um substantivo e passa a ser adjetivo. Ao refletir com os alunos sobre qual seria a origem do significado da gíria, chegamos ao consenso de que poderia estar relacionado à expressão popular “prego no angü”, ou seja, a gíria estaria se referindo a alguém que não é firme em suas atitudes.

A gíria “ranço” também teria seu significado relacionado à utilização formal da palavra, pois ao significar aversão a alguém, poderia remeter ao significado de cheiro ou gosto desagradável de alguns alimentos.

A palavra “Tirar”, formalmente significa eliminar, o que também estaria relacionado a seu significado como gíria, ignorar ou desrespeitar alguém.

A gíria “vacilão” estaria relacionada ao formal da palavra vacilar, que significa falta de firmeza, sendo assim associada à pessoa imprudente ou irresponsável.

A gíria “véi” deriva de uma variante da palavra “velho”, muito utilizada nos dialetos rurais ou interioranos. Formalmente a palavra é mais utilizada como adjetivo, podendo, em alguns casos, ser utilizada também como substantivo, principalmente, para referir-se a pessoas idosas. Como gíria, esta palavra é utilizada exclusivamente como substantivo, sendo sinônimo de amigo ou parceiro.

Por fim, a palavra “zoar” apresenta o significado formal de produzir grande som ou ruído, o que se relaciona com seu significado, enquanto gíria, de perturbar incomodar alguém.

Diante da análise destas gírias, percebemos que grande parte delas foi construída estabelecendo alguma relação com o significado formal das palavras, alterando-se, porém, suas características semânticas e gramaticais, bem como a forma e os contextos de utilização.

Tendo apresentado e analisado os verbetes das gírias derivadas de palavras brasileiras que os alunos selecionaram para compor o minivocabulário animado, reunimos no quadro abaixo as gírias selecionadas que são formadas por expressões.

QUADRO 9 – Verbetes das gírias formadas por expressões

Chamar no probleminha. <i>Gír. v. t. d.</i> convidar alguém para uma conversa nas redes sociais: Chama aquele garoto no probleminha, amiga!
Pode pá. 1. <i>Gír. interj.</i> exclamação, empolgação: Ela é muito linda, pode pá! 2. <i>Gír. adv.</i> afirmação, confirmação: Você vai na festa hoje? — Pode pá.
Sem maldade. <i>Gír. adv.</i> realmente: Sem maldade, eu estava prestando atenção na aula.

Fonte: A autora

Conforme podemos observar no quadro, as gírias formadas por expressões, derivam da junção de duas ou mais palavras a fim de expressar ou indicar um único significado.

No geral, observamos que a maior parte das gírias que os alunos selecionaram são formadas a partir de palavras do próprio léxico do Português Brasileiro que foram ressignificadas ou unidas, formando uma expressão.

Quanto à origem das gírias, muitas são usadas por eles no ambiente digital e acabaram sendo incorporadas a seu vocabulário também fora da internet, algumas são utilizadas no contexto das comunidades mais carentes, por pessoas que praticam atividades ilícitas, por exemplo, e difundidas com músicas, principalmente do gênero *funk* carioca ou pelos chamados vlogueiros, pessoas que criam vídeos com conteúdos diversos nas redes sociais.

Observamos ainda que, para criar os verbetes, os alunos seguiram a estrutura deste gênero, que pode ser observada nos dicionários. Em cada verbete, inicialmente, os alunos especificaram que as palavras são gírias, na sequência, apontaram a classe gramatical, o significado e, por fim, um exemplo de uso de cada uma.

Ao longo da produção dos verbetes, percebemos também, que os alunos demonstraram compreender bem o caráter social das gírias enquanto formas de variação linguística, além disso, eles passaram por um processo de reflexão benéfico para a aprendizagem de conceitos gramaticais e lexicais.

Apresentamos, assim, os resultados das oficinas 6 e 7. Partiremos, então, aos resultados das oficinas 8 e 9, que também abordaremos de forma conjunta, por serem complementares.

4.2.7 Resultados da oficina 8 e 9

Na oficina 8, apresentamos aos alunos sites para que pudessem produzir as animações que iriam compor o minivocabulário animado e, na oficina 9, traçamos, em conjunto, diretrizes para a criação do canal no *Youtube* no qual publicaríamos as animações.

Quanto às animações, os alunos demonstraram dedicação ao construí-las, superando as expectativas que tínhamos em relação ao desenvolvimento desta etapa do trabalho. Alguns alunos foram além dos aspectos que já tínhamos trabalhado nas oficinas, acrescentando informações, principalmente quanto à origem das gírias, e novos exemplos de utilização das mesmas, bem como todos entregaram os vídeos no prazo estabelecido por nós.

Observamos que em várias animações havia desvios quanto às convenções gramaticais, decidimos, porém, não aplicar cortes ou edições para eliminar estes desvios, pois consideramos ser mais eficaz para o aprendizado dos alunos que refletíssemos coletivamente sobre eles, a fim de que os alunos pudessem identificá-los, compreender o motivo pelo qual ocorreram e que, em atividades posteriores, não voltassem a repeti-los.

Quanto ao canal no *Youtube*, disponível no *link*: <https://www.youtube.com/channel/UCh3piFKJTjNBGaHs-b4pIyw>, os alunos demonstraram muito interesse em contribuir com os aspectos estéticos, por exemplo, sugerindo edições a serem realizadas nos vídeos e em toda a interface do canal.

Ao final da nona oficina, percebemos que os alunos ficaram satisfeitos em participar da construção do minivocabulário animado, apresentando falas que demonstraram uma mudança no modo como enxergavam a Língua Portuguesa, reconhecendo as variações existentes e os processos envolvidos na construção de seu léxico.

Assim, terminada a análise e o tratamento dos dados obtidos nesta pesquisa, passemos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o processo que abordamos ao longo deste trabalho, é possível afirmar que nossa pesquisa permitiu a elaboração e o desenvolvimento de atividades em sala de aula, direcionadas ao ensino/aprendizagem de léxico e variação linguística, enfocando as variações diafásica e diastrática, a fim de contribuir para a formação de alunos pesquisadores da Língua Portuguesa, conhecedores dos aspectos lexicais e conscientes da variação que ela apresenta. Tais atividades resultaram no minivocabulário animado adolescente que é o produto final desta pesquisa.

Conforme já mencionamos anteriormente, realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos apresentou conceitos teóricos de léxico e vocabulário (BARBOSA, 1998), ensino de léxico (ANTUNES, 2012), norma e variação (COSERIU, 1980), ensino de variação (BORTONI-RICARDO, 2004), que nos permitiram fundamentar nosso trabalho.

Além da pesquisa teórica, buscamos elaborar materiais, considerando as preferências e o contexto dos participantes da pesquisa, a fim de desenvolver atividades que fossem relevantes para o seu aprendizado e que pudessem ser interessantes para eles. Realizamos as atividades ao longo de 9 oficinas que ocorreram no horário de aula, com todos os 25 alunos da turma, que concordaram em participar da pesquisa e tiveram a autorização de seus pais.

Tendo sintetizado como se deu o desenvolvimento de nossa pesquisa, é importante nos atentarmos para nossa questão de pesquisa, a fim de respondê-la. Nossa questão de pesquisa trouxe a seguinte indagação: um trabalho em sala de aula para elaboração de um minivocabulário animado traria a ampliação do repertório lexical da língua e melhor desempenho dos alunos em diversas situações comunicativas no que tange às variações diafásica e diastrática?

A partir dos resultados obtidos com as atividades realizadas pelos alunos e as impressões obtidas em nossa observação durante as oficinas realizadas em sala de aula, concluímos que a elaboração do minivocabulário trouxe uma contribuição para a ampliação do repertório lexical dos alunos, associada a uma internalização de conceitos não só lexicais, mas também semânticos, relacionados à construção das palavras que pôde ser percebida em vários momentos de discussão e reflexão ao longo das oficinas.

Quanto à variação diafásica, percebemos que os alunos já apresentavam uma noção de que ela existia e que contribuímos para que esta noção fosse ampliada por meio das atividades desenvolvidas.

Percebemos a necessidade de acrescentar o estudo da variação diastrática ao longo das atividades, pois, apesar de saberem que há diferentes formas de utilização da linguagem dependendo do contexto, os alunos apresentavam crenças linguísticas que precisavam ser quebradas como a de que sua forma de linguagem era errada, que não sabiam utilizar corretamente a Língua Portuguesa e que, apenas pessoas em posição de maior autoridade em relação a eles, mais escolarizadas ou com maior prestígio social, fazem o uso adequado da linguagem.

A partir do trabalho com a variação diastrática, percebemos que os alunos deixaram de lado a crença de que o Português que falavam era errado e assumiram uma nova postura como falantes, percebendo que não existe um Português correto, mas vários, que se transformam por diversos fatores e se adequam a diversos contextos, cabendo a eles escolher, de forma adequada, qual utilizar em cada um. Assim, a elaboração do minivocabulário animado contribuiu para que eles pudessem compreender melhor sua própria fala, por meio da pesquisa e da reflexão sobre as gírias, e se reconhecer como falantes proficientes da Língua Portuguesa, abandonando as crenças que outrora apresentavam.

Os alunos se engajaram na produção do minivocabulário, sendo possível perceber seu empenho na produção das animações, algumas de qualidade surpreendente, diante dos obstáculos que tivemos ao longo das oficinas. Apesar de alguns desvios gramaticais que encontramos nas animações, foi possível perceber que, alguns alunos, realizaram uma pesquisa aprofundada para produzi-las, indo além do que foi discutido em sala de aula, ou seja, ampliando o próprio conhecimento com autonomia e dedicação.

Sabemos que a aprendizagem é algo abstrato e, portanto, difícil de mensurar, por isso seria pretensioso afirmar que esta pesquisa fez com que todos os alunos aprendessem os conceitos apresentados nas atividades, porém acreditamos que foi possível contribuir positivamente para isto, considerando os resultados e as impressões derivadas de nossa observação.

Em geral, podemos concluir que nossos objetivos com esta pesquisa foram alcançados, se não com a totalidade dos alunos, com grande parte deles, visto que contribuímos para que os alunos desenvolvessem uma maior consciência linguística, tanto em relação aos conceitos lexicais quanto em relação à variação. Além disso, o material que elaboramos e o produto que construímos juntamente com os alunos, poderá ser utilizado por outros docentes que busquem novas alternativas para o processo de ensino/aprendizagem de léxico e variação linguística.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. Brasília. **II Simpósio latino-americano de terminologia. I Encontro brasileiro de terminologia técnico-científica**. 10 a 14 set. 1990.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. In: **SEMINÁRIO DO GEL**, 39.1991, Franca. Anais ... 234 Franca: UNIFRAN, p. 182-189, 1991. Disponível em: http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1306849376_29.barbosa_maria.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018
- BARBOSA, M. A. Terminologização, vocabularização, cientificidade, banalização: relações. In: *Acta semiotica et lingvistica*, v. 7. São Paulo: Plêiade, SBPL, 1998, p. 25-44.
- BARBOSA, M. A. Conceptualização e estruturação, semântica lexical: relações. **Língua e Literatura**, São Paulo. n.26, p. 45-70, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/105404>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- BARBOSA, M. A. A construção do conceito nos discursos técnico-científicos, nos discursos literários e nos discursos sociais não-literários. **Revista Brasileira de Linguística**. São Paulo, v. 11, p. 31-60, 2001.
- BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. **Caderno de Terminologia**, n.1, p. 23-45, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://citrat.ffiich.usp.br/sites/citrat.ffiich.usp.br/files/u10/Cad.%20Terminologia%201.pdf> Acesso em: 20 fev. 2018.
- BARBOSA, M. A. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de atuação. In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. 3. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 433-445.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 4, p.623-650, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Acesso em: 27 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>
- BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BIDERMAN, M. T. C. O léxico, testemunha de uma cultura. **Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas**. Universidade de Santiago de Compostela, 1989.
- BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. **TradTerm**, 7, 2001, p. 153-181. Disponível em: tradterm/article/view/49147/53230. Acesso em: 21 abr. 2017.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28 – Suplemento, 1984. p. 1-26. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107589>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 4, p. 81-96, dez. 1987. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17049>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências de Português. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 42 (n. esp), 1998. p. 161-181. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4049/3713>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CANÇADO, M. Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. **ReVEL**, vol. 11, n. 20, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/9413728ff9736a3e2c00b7f18bf7db89.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CARLETO, Eliana Aparecida. O jogo no processo de evolução da aprendizagem. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, Ano VII, n. 7, p. 89-98, 2006.

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 77-92

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/2002/1/2007_PaulaMariaCobucciRCoelho.pdf. Acesso em: 02 jul. 2017.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1979. Tradução: Agostinho Dias Carneiro.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980. Tradução: Evanildo Bechara.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I).

DIAS, E. **O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário**. 2004. 204f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15. Acesso em: 19 jan. 2018.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

KRIEGER, M. G.; WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C; BEVILACQUA, C., R.; HUMBLÉ, P. R.M. (Orgs). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 103-113.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LEFFA, V. J.; MIRANDA, F. V. B.; SILVA, M.C.P. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C; BEVILACQUA, C., R.; HUMBLÉ, P. R.M. (Orgs). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 123-132.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 05 dez. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar: O adolescente e sua poética**. 2015. Disponível em: <http://luckesi002.blogspot.com/2015/08/13-brincar-o-adolescente-e-sua-poietica.html>. Acesso em: 06 dez. 2015.

MELO, Eliana Meneses de. Inclusão Social e Cotidiano Hipermidiático: Léxico, Leitura e Ensino Superior. *In*: OSÓRIO, Paulo; SIMÕES, Darcilia (Org.). **Léxico: Investigação e Ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. O ensino do vocabulário: fundamentos e atividades. *In*: ROCHA, Iúta Lerche Vieira (Org.). **Cadernos de sala de aula – Caderno II**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Departamento de Letras Vernáculas, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a Linguística. *In*: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-53.

SILVA, M.C.P.; LEFFA, V. J.; MIRANDA, F. V. B. Questões de lexicografia pedagógica. *In*. XATARA, C; BEVILACQUA, C., R.; HUMBLÉ, P. R.M. (Orgs). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 123-132.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?**. 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VILELA, M. O léxico do português: perspectivação geral. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 1, 1984, p.31-50. Disponível em: <http://revistas.usp.br/flp/article/view/59644/62740>. Acesso em: 01 jul. 2017.

WELKER, H. A.; KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. *In*. XATARA, C; BEVILACQUA, C., R.; HUMBLÉ, P. R.M. (Orgs). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 103-113.

APÊNDICE A**Roteiro para sondagem do perfil dos alunos (Questionário)****QUESTIONÁRIO**

1. QUANDO VOCÊ QUER SABER O SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA O QUE VOCÊ FAZ?

- () Utiliza o Google
() Utiliza o dicionário impresso

2. QUAIS SÃO AS REDES SOCIAIS QUE VOCÊ COSTUMA ACESSAR MAIS?

- () Facebook () Instagram () Pinterest
() Youtube () Snapchat

3. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FICA CONECTADO À INTERNET?

- () O dia todo () Duas vezes ao dia () Raramente
() Uma vez por dia () Às vezes

4. O QUE MAIS TE INTERESSA NA INTERNET?

- () Vídeos () Filmes () Sites de notícias
() Bate-papo () Fotos () Blogs

5. PARA VOCÊ, O QUE É VOCABULÁRIO?

6. REFLITA E FAÇA UMA LISTA DAS PALAVRAS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NO SEU DIA-A-DIA?

7. AS PALAVRAS QUE VOCÊ LISTOU SÃO UTILIZADAS EM TODAS AS SITUAÇÕES DE SUA VIDA?

8. VOCÊ CONSIDERA A MANEIRA COMO VOCÊ FALA E ESCRIVE COMO CORRETA? POR QUÊ?

9. PARA VOCÊ QUAL É A LÍNGUA PORTUGUESA CORRETA? ONDE OU QUANDO VOCÊ TEM CONTATO COM ESTA LÍNGUA?

APÊNDICE B
Atividade 1

Mímica das palavras

1. Escolha 3 colegas e forme um grupo.
2. Escolha um integrante do grupo para sortear uma ficha e representar utilizando mímicas, a palavra que nela está escrita.
3. Adivinhe a palavra representada e anote abaixo seu significado.

a) _____

b) _____

4. Compare suas respostas às de seus parceiros de grupo, vocês tiveram as mesmas respostas?

5. Em quais situações do seu cotidiano você utiliza estas palavras?

6. Após assistir ao vídeo, “Campo Semântico e Lexical – Português”, escreva um pequeno relato do que você entendeu sobre léxico e semântica.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE C**Atividade 2****Eu e o dicionário**

1. Anote o que representa e o significado de cada uma das imagens projetadas.

- a) _____

- b) _____

- c) _____

- d) _____

- e) _____

- f) _____

- g) _____

- h) _____

- i) _____

j) _____

2. Agora, anote o significado que você encontrou no dicionário para cada uma delas.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

h) _____

i) _____

j) _____

3. Sua definição coincidiu com a do dicionário? Explique.

APÊNDICE D

Atividade 3

O que vem da net

Pela Internet

Gilberto Gil

Criar meu *web site*

Fazer minha *home-page*

Com quantos *gigabytes*

Se faz uma jangada

Um barco que veleje

Eu quero entrar na rede

Promover um debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut

Que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomará

Que leve um *oriki* do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em
Taipé

De Connecticut acessar

O chefe da Macmilícia de Milão

Um hacker mafioso acaba de soltar

Um vírus pra atacar programas no Japão

Um barco que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomará

Que leve meu e-mail até Calcutá

Depois de um *hot-link*

Num site de Helsinque

Para abastecer

Eu quero entrar na rede pra contactar

Os lares do Nepal, os bares do Gabão

Que o chefe da polícia carioca avisa pelo
celular

Que lá na praça Onze tem um videopôquer
para se jogar

GIL, Gilberto, *Pela Internet*. Quanta. Warner Music, 1997. Disponível em:
<<https://www.letras.com.br/gilberto-gil/pela-internet>>. Acesso em: 24 fev. 2018

1. Quais são as palavras da música que você costuma utilizar no seu dia-a-dia? Escreva qual é o significado de cada uma e em quais situações você costuma utilizá-las.

2. Quais são as palavras da música que você não conhece? Pesquise o significado de cada uma e anote abaixo.

3. Você faz ideia de onde surgiram as palavras utilizadas na música? Reflita e discuta com seus colegas e professor.

APÊNDICE E

Atividade 4

É assim que eu falo

1. Associe as palavras ao significado com o qual você as emprega normalmente.

Bugado (1)	publicar algo na internet ()	paquera ()
Crush (2)	viajar pelo mar ()	endereço algo ()
Navegar (3)	chatear ()	
Postar (4)	fechar bem ()	cheiro ruim ()
Trolar (5)	impressionar ()	
Lacrar (6)	notícia surpreendente ()	apoiar um casal ()
Shippar (7)	procurar dados na internet ()	
Bafo (8)	com defeito ()	refrigerante de laranja ()

2. Produza um pequeno texto que contenha estas palavras, de acordo com cada situação abaixo:

a) Conversando com a diretora da escola.

b) Conversando com seu melhor amigo.

c) Conversando com um desconhecido.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 Anos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada **“Minivocabulário Adolescente da Língua Vernácula: uma proposta de ensino de léxico em sala de aula”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini e Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver uma proposta de intervenção direcionada à ampliação do vocabulário formal dos alunos nas aulas de língua portuguesa, com foco na utilização adequada das palavras de acordo com cada ambiente social no qual o aluno está inserido, objetivando produzir um minivocabulário animado, no qual se encontrarão disponíveis as palavras do universo informal dos adolescentes, seguidas de seu significado formal.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues, professora de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, após exposição da pesquisa e esclarecimento de dúvidas a ser realizado na primeira reunião de pais do ano de 2018, na referida escola. Na reunião, o responsável receberá o termo e terá o prazo de 15 dias para refletir se irá autorizar ou não a participação do menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) responderá a um questionário e participará em sala de aula de uma roda de conversa na qual poderão ser verificados seus conhecimentos de vocabulário. Após análise dos dados obtidos por meio de leituras e anotações, serão realizadas atividades a serem aplicadas durante o processo de intervenção em sala de aula, com oficinas que estabelecerão a relação entre o objeto de estudo desta pesquisa e os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais. Após a realização das oficinas, os alunos irão produzir um minivocabulário animado sob orientação da professora da turma que, posteriormente fará parte de um canal em uma rede social de grande repercussão (Youtube, Facebook, Instragram, Edmodo, Snapchat, etc), para a divulgação dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Após esse processo, os alunos realizarão a avaliação do trabalho desenvolvido, destacando os aspectos positivos e negativos deste projeto dentro de seu processo de aprendizagem. Tal avaliação servirá de parâmetro para verificarmos a pertinência ou não das atividades e da metodologia utilizada no desenvolvimento das oficinas e de sua possível reelaboração.

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

O risco, ao qual nenhuma pesquisa está isenta, consiste, em nosso entendimento, no risco mínimo que corresponde a identificação dos alunos como participante da pesquisa. Diante disso, enquanto executores desta pesquisa, nos comprometemos a manter em absoluto sigilo a identidade dos participantes deste estudo. O material será publicado e, ainda assim, a identidade dos participantes da pesquisa será preservada. Para tanto, utilizaremos pseudônimos ou códigos para nomear os participantes. Os benefícios serão a ampliação do acervo lexical (vocabulário) por parte do aluno e condições maiores de adequação linguística em diversos contextos comunicativos (escola, trabalho, ambiente familiar); a conscientização dos alunos em relação à

dinamicidade da língua ou, em outros termos, ao caráter de variabilidade que a língua apresenta quanto ao léxico (vocabulário), no caso deste estudo.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues, na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, Rua Mundial, nº 600, Jardim Brasília, Uberlândia/MG, telefone: (34) 3215-2213. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 2018

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

ANEXO B
Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 Anos Incompletos

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Minivocabulário Adolescente da Língua Vernácula: uma proposta de ensino de léxico em sala de aula**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini e Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver uma proposta de intervenção direcionada à ampliação do vocabulário formal dos alunos nas aulas de língua portuguesa, com foco na utilização adequada das palavras de acordo com cada ambiente social no qual o aluno está inserido, objetivando produzir um minivocabulário animado, no qual se encontrarão disponíveis as palavras do universo informal dos adolescentes, seguidas de seu significado formal.

O Termo de Assentimento será obtido pelo pesquisador pela pesquisadora Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues, professora de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano da Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, após exposição da pesquisa e esclarecimento de dúvidas a ser realizado em uma das aulas da segunda semana do ano de 2018, na referida escola. Durante a aula, você receberá o termo e terá o prazo de 15 dias para refletir se irá ou não participar desta pesquisa.

Na sua participação, você responderá a um questionário e participará em sala de aula de uma roda de conversa na qual poderão ser verificados seus conhecimentos de vocabulário. Realizará atividades a serem aplicadas durante o processo de intervenção em sala de aula, com oficinas que estabelecerão a relação entre o objeto de estudo desta pesquisa e os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais. Após a realização das oficinas, irá produzir um minivocabulário animado sob orientação da professora da turma que, posteriormente fará parte de um canal em uma rede social de grande repercussão (Youtube, Facebook, Instragram, Edmodo, Snapchat, etc), para a divulgação dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Após esse processo, realizará a avaliação do trabalho desenvolvido, destacando os aspectos positivos e negativos deste projeto dentro de seu processo de aprendizagem. Tal avaliação servirá de parâmetro para verificarmos a pertinência ou não das atividades e da metodologia utilizada no desenvolvimento das oficinas e de sua possível reelaboração.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco, ao qual nenhuma pesquisa está isenta, consiste, em nosso entendimento, no risco mínimo que corresponde a sua identificação como participante da pesquisa. Diante disso, enquanto executores desta pesquisa, nos comprometemos a manter em absoluto sigilo a identidade dos participantes deste estudo. O material será publicado e, ainda assim, a identidade dos participantes da pesquisa será preservada. Para tanto, utilizaremos pseudônimos ou códigos para nomear os participantes. Os benefícios serão a ampliação de seu acervo lexical (vocabulário) e o desenvolvimento de condições maiores de adequação linguística em diversos contextos comunicativos (escola, trabalho, ambiente familiar), bem como sua conscientização em relação à dinamicidade da língua ou, em outros termos, ao caráter de variabilidade que a língua apresenta quanto ao léxico (vocabulário), no caso deste estudo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento assinado por você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Esp. Aniele Cristina Rodrigues, na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, Rua Mundial, nº 600, Jardim Brasília, Uberlândia/MG, telefone: (34) 3215-2213. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia,de..... de 2018

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa