

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/ PROFLETRAS**

DAYSE CARDOSO GUIMARÃES

**A PRODUÇÃO DE PARÁFRASES PARA A AMPLIAÇÃO
VOCABULAR**

Uberlândia
2015

DAYSE CARDOSO GUIMARÃES

A PRODUÇÃO DE PARÁFRASES PARA A AMPLIAÇÃO VOCABULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, curso do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana Dias

Uberlândia
2015

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

G963p
2015

Guimarães, Dayse Cardoso.

A produção de paráfrases para a ampliação vocabular / Dayse
Cardoso Guimarães. - 2015.

165 f. : il.

Orientadora: Eliana Dias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Vocabulário - Teses. 3. Paráfrase - Teses. I.
Dias, Eliana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III.
Título.

CDU: 801

DAYSE CARDOSO GUIMARÃES

A PRODUÇÃO DE PARÁFRASES PARA A AMPLIAÇÃO VOCABULAR

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras, curso do Instituto de
Letras e Linguística, da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Uberlândia, 17 de agosto de 2015.

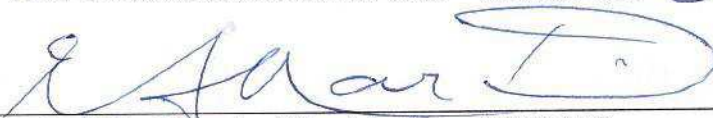
Banca examinadora:



Profª. Drª. Eliana Dias – UFU/ MG
Orientadora



Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz – UFMG/ MG



Prof. Dr. Evandro Silva Martins – UFU/ MG

Uberlândia/ MG
2015

Aos meus pais, dedico esta dissertação, por desde cedo me mostrarem a força transformadora da Educação e sempre me incentivarem a ir além, nesse caminho.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo incentivo constante e escuta paciente das angústias desta jornada.

A todos os amigos, pela compreensão da ausência e torcida sincera.

Aos grandes novos amigos Caroline Schwarzbold, Sônia Alves Dantas e Luiz César Cordeiro, pela amizade carinhosa, parceria, generosidade e motivação.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras, pela parceria e exemplos de força, perseverança e competência.

À professora Dr^a. Eliana Dias, pela competência, orientação carinhosa, confiança e incentivo constante, que me proporcionaram uma pesquisa (a medida do possível) tranquila, enriquecedora e que em muito contribuiu para meu amadurecimento, enquanto pesquisadora e produtora de conhecimento.

À professora Dr^a. Maria Cecília de Lima, pela educação com que compartilhou apontamentos sobre o projeto de intervenção e pelas contribuições pertinentes, no momento do Exame de Qualificação.

Ao professor Dr. Evandro Silva Martins, pela educação, pelo olhar crítico e atento ao projeto de intervenção, pelas valiosas orientações, na banca de Qualificação, e ainda pela disponibilidade generosa de empréstimo de material de pesquisa.

Ao professor Dr. Aderlande Pereira Ferraz, por ter aceitado participar da banca de defesa de nossa dissertação e contribuir para a melhoria de nossa proposta de intervenção.

A todos os professores que ministraram aulas à primeira turma do Mestrado Profissional em Letras/ ProfLetras (UFU), que influenciaram transformações relevantes em minha prática pedagógica e proporcionaram leituras e reflexões fundamentais, no desenvolvimento de uma postura mais segura e autônoma, no ensino de Língua Portuguesa.

À Neusa Aparecida Rocha Carvalho, Consuelo Côrtes dos Santos e Juliana de Aquino, pelo apoio sincero, ao longo dos dois anos de mestrado.

À professora Maria Ieda Almeida Muniz, pela disponibilização da própria tradução da obra “La Paraphrase”, fundamental no estudo a que nos propomos, meus profundos agradecimentos.

Aos alunos da turma na qual aplicamos o projeto de intervenção construído, agradeço o empenho, o interesse e a dedicação, na realização das atividades propostas.

À Universidade Federal de Uberlândia, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao Governo Federal, pela oportunidade de amadurecimento profissional, viabilizado pela instituição do Mestrado Profissional e concessão de bolsas.

A Deus, pela sabedoria, proteção e orientação, para alcançar mais essa vitória.

“Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz
de pensar meus sentimentos”. (LISPECTOR, 1984)

RESUMO

Neste estudo, investigamos a relevância da produção de paráfrases inseridas em sequências didáticas, nos processos de ensino e aprendizagem de palavras, considerando o pressuposto de que há estreita relação entre as dificuldades de expressão e o vocabulário dos alunos. Com a referida proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS-UFU), objetivamos contribuir para a ampliação do conhecimento lexical de estudantes do Ensino Fundamental. Haja vista as concepções teóricas adotadas neste trabalho, como a perspectiva de Fuchs (1982, 1985), compreendemos a paráfrase como estratégia de reformulação, por meio da qual o autor articula conhecimentos léxico-semânticos a aspectos contextuais na construção de uma relação de equivalência entre textos em dada situação comunicativa. Dessa maneira, em virtude da seleção lexical revelada nas paráfrases produzidas, a análise destas oportuniza reflexões lexicais mais adequadas e pertinentes ao público-alvo do ensino de vocabulário. Metodologicamente, a produção parafrástica para o ensino de vocabulário, apoiada teoricamente em Bezerra (2004), Leffa (2000), Meserani (2002), Ilari (2006), Gonçalves (1977), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros estudiosos, insere-se numa sequência didática que compreende: observação e manipulação atentas de itens lexicais, a partir da leitura de textos e produção de paráfrases escritas; e realização de módulos de atividades, a fim de conferir constância à reflexão lexical e ao uso das unidades lexicais que são foco de ensino. As paráfrases escritas e as demais atividades resolvidas pelos alunos constituem os dados para análise da efetividade do trabalho aplicado, cujos resultados comprovam a validade da produção de paráfrases no desenvolvimento do ensino de vocabulário e a ampliação do conhecimento lexical dos alunos, após um ensino intencional de palavras organizado em sequências didáticas. Diante disso, concluímos que o ensino explícito de unidades lexicais é viável e produtivo, estruturado em sequências didáticas, tendo em vista a produção e a análise de paráfrases escritas.

Palavras-chave: Ensino de vocabulário. Paráfrase. Sequência didática. Ampliação vocabular.

ABSTRACT

In this study, we investigate the relevance of paraphrases production inserted in didactic sequences in the processes of teaching and learning of words, considering the presupposition that there is close relationship between the difficulties of expression and the vocabulary of the students. With this proposal of educational intervention developed in the Professional Master's Degree in Language and Literature at Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS-UFU), we aim to contribute to the expansion of lexical knowledge of students from elementary school. Considering the theoretical concepts adopted in this work, as the perspective of Fuchs (1982, 1985), we understand the paraphrase as a reformulation strategy whereby the author articulates lexical-semantic knowledge to contextual aspects in the construction of an equivalence relation among texts in a given communicative situation. Thus, due to lexical selection revealed in the produced paraphrases, the analysis of these ones gives an opportunity of more appropriate and relevant lexical reflections to the target audience of vocabulary teaching. Methodologically, the paraphrastic production for vocabulary teaching theory supported by Bezerra (2004), Leffa (2000), Meserani (2002), Ilari (2006), Gonçalves (1977), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), among other specialists, is inserted in a didactic sequence that comprises: attentive observation and manipulation of lexical items from the reading of texts and the production of written paraphrases; and performing modules activities in order to confer constancy to lexical reflection and to the use of lexical units that are the teaching focus. Written paraphrases and other activities solved by the students are data for the effectiveness analysis of the applied work, which results prove the validity of paraphrases production in the development of vocabulary education and the expansion of lexical knowledge of the students, after an intentional teaching of words organized in didactic sequences. In addition, we conclude that the explicit teaching of lexical units is viable and productive, structured in teaching sequences, with a view to the production and the analysis of written paraphrases.

Keywords: Vocabulary teaching. Paraphrase. Didactic sequence. Vocabulary expansion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Texto-base para resumos amostrais: notícia.....	19
Quadro 2 - Resumo produzido por aluno: amostra 1.....	20
Quadro 3 - Resumo produzido por aluno: amostra 2.....	20
Quadro 4 - Registro do projeto escolar proposto aos alunos na intervenção aplicada	88
Quadro 5 - Atividade “Conhecendo mais o menos conhecido!”	91
Quadro 6 - Relação das palavras indicadas como menos conhecidas, na sequência didática 1	91
Quadro 7 - Atividade “Ficha técnica de palavras”	94
Quadro 8 - <i>Slides</i> com produções dos alunos, na “Ficha técnica de palavras”	96
Quadro 9 - Atividade “Da realidade do texto à minha realidade”	98
Quadro 10 - Atividade “Dá para utilizar?”	98
Quadro 11 - Definição de paráfrase apresentada aos alunos	100
Quadro 12 - Atividade “De volta ao texto-fonte 1”	101
Quadro 13 - Guia de leitura do texto-fonte de paráfrase, na sequência didática 2	106
Quadro 14 - Relação das palavras indicadas como menos conhecidas, na sequência didática 2	108
Quadro 15 - Proposta para produção de paráfrase (sequência didática 2).....	109
Quadro 16 - Atividade “Verbete criativo”	110
Quadro 17 - Imagens do “Desafio da força”	111
Quadro 18 - Atividade “Criando caso”	112
Quadro 19 - Atividade “De volta ao texto-fonte 2”	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha proposta por Ilari (1992) para registro de pesquisas sobre palavras	43
Figura 2 - Esquema da estrutura de base de uma sequência didática	73
Figura 3 - Esquema do processo de pesquisa-ação	78
Figura 4 - Modelo de ficha para uso do dicionário em sala de aula	81
Figura 5 - Exemplo de relação intertextual: tira	85
Figura 6 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 1 (A 07)	120
Figura 7 - Exemplar de paráfrase-final do texto-fonte 1 (A 07)	122
Figura 8 - Exemplar de paráfrase-final do texto-fonte 1 (A 11)	123
Figura 9 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 2 (A 06)	124
Figura 10 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 2 (A 09)	124
Figura 11 - Exemplo 1 da avaliação da compreensão de palavras (A 15)	128
Figura 12 - Exemplo 2 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)	128
Figura 13 - Exemplo 3 da avaliação da compreensão de palavras (A 04)	129
Figura 14 - Exemplo 4 da avaliação da compreensão de palavras (A 16)	129
Figura 15 - Exemplo 5 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)	130
Figura 16 - Exemplo 6 da avaliação da compreensão de palavras (A 09)	130
Figura 17 - Exemplo 7 da avaliação da compreensão de palavras (A 01)	131
Figura 18 - Exemplo 8 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)	131
Figura 19 - Exemplo 9 da avaliação da compreensão de palavras (A 11)	132
Figura 20 - Exemplo 10 da avaliação da compreensão de palavras (A 07)	133
Figura 21 - Exemplo 11 da avaliação da compreensão de palavras (A 15)	134
Figura 22 - Exemplo 12 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)	134
Figura 23 - Exemplo 13 da avaliação da compreensão de palavras (A 07)	135
Figura 24 - Exemplo 1 da avaliação de uso de palavras (A 06)	138
Figura 25 - Exemplo 2 da avaliação de uso de palavras (A 04)	138

Figura 26 - Exemplo 3 da avaliação de uso de palavras (A 15)	140
Figura 27 - Exemplo 4 da avaliação de uso de palavras (A 07)	140
Figura 28 - Exemplo 5 da avaliação de uso de palavras (A 11)	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I: SOBRE NOSSA PESQUISA.....	17
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Objetivo geral	22
1.3 Objetivos específicos.....	22
1.4 Fundamentação teórica.....	22
1.5 Procedimentos metodológicos: intervenção e análise de resultados	23
1.6 Organização da dissertação	24
Capítulo II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DO LÉXICO	26
2.1 Lexicologia e Lexicografia.....	27
2.1.1 Léxico	32
2.1.2 Definições para unidades lexicais.....	38
2.2 Ensino do Léxico	41
2.3 Dicionários.....	50
2.3.1 Dicionários escolares: Lexicografia pedagógica	54
2.4 Paráfrase	58
2.4.1 Noções gerais de paráfrase	59
2.4.2 A paráfrase sob o enfoque de Fuchs	65
2.4.2.1 Diferentes perspectivas da paráfrase	66
2.5 Sequência didática: contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	72
Capítulo III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA INTERVENÇÃO	77
3.1 Considerações gerais da intervenção.....	77
3.2 Etapas do projeto de intervenção.....	80
3.3 Descrição da aplicação da intervenção	83

3.3.1 Contextualizando o local da intervenção	83
3.3.2 Descrição e análise parcial da intervenção.....	84
3.3.2.1 Sequência didática 1 para ensino de vocabulário: descrição	87
3.3.2.2 Sequência didática 2 para ensino de vocabulário: descrição	105
 Capítulo IV: ANÁLISES E RESULTADOS	 118
4.1 Efeitos da produção de paráfrases na ampliação vocabular.....	119
4.2 Avaliação da aprendizagem intencional de palavras	126
4.2.1 Resultados obtidos: foco na compreensão	127
4.2.2 Resultados obtidos: foco na produção de sentidos.....	136
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 143
 REFERÊNCIAS	 147
 APÊNDICE A — Avaliação somativa da intervenção “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”	 153
 ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável legal pelo menor participante da pesquisa	 157
 ANEXO B — Termo de Esclarecimento para Menor	 159
 ANEXO C — Atividades “Laboratório de redação”	 160
 ANEXO D — Atividades “Introdução à semântica: brincando com a gramática”	 162

INTRODUÇÃO

Inicialmente, registramos que o trabalho que ora apresentamos, intitulado “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”, teve como propósito, como o próprio nome esclarece, a aplicação de sequências didáticas em sala de aula, do Ensino Fundamental, com vistas ao ensino do léxico. Desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ ProfLetras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), inserido na linha de pesquisa 2, “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, o presente estudo buscou investigar e intervir no processo de ensino e aprendizagem de palavras, integrado ao estudo de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

Conforme diretrizes do programa ProfLetras, a intervenção desenvolvida originou-se da observação de problemas/ dificuldades observados na realidade escolar, na qual a professora mestranda atua. Ademais, a intervenção também se realizou na sala de aula desta, após submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia, e aprovação neste, sob o número CAAE 34171414.1.0000.5152.

Elaborado tendo em vista uma pesquisa maior, intitulada “Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia pedagógica: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvida pela professora Dr^a. Eliana Dias, da Universidade Federal de Uberlândia, o estudo que ora apresentamos originou-se da constatação da grave dificuldade que inúmeros alunos têm demonstrado para “falar sobre” o que leem, ouvem, pensam etc. Questionamos-nos a respeito da razão dessa dificuldade, pois, ao refletirmos sobre as diversas situações de sala de aula, percebemos existir uma dificuldade maior dos alunos em “dizer com as próprias palavras” do que apontar possíveis interpretações/ compreensões do que analisamos nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse panorama, vislumbramos a possibilidade de essa dificuldade estar associada ao conhecimento lexical dos referidos alunos, insuficiente às necessidades de expressão e construção de sentidos, nas situações comunicativas das quais participam, o que nos conduziu à decisão de investigarmos e propormos, portanto, uma intervenção pedagógica com fins à ampliação do vocabulário dos estudantes.

Nossa preocupação central nessa proposta foi, então, a inserção do ensino de vocabulário, nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira articulada às demais atividades de desenvolvimento da leitura e produção textuais. Assim, ocorreu-nos a pertinência do emprego

da produção de paráfrases escritas, haja vista que estas são resultado de interpretações construídas sobre outros textos, um processo em que os sentidos das palavras se destacam.

Na construção do trabalho que apresentamos, influíram, por isso, diversos estudos acerca do mecanismo parafrástico, tais como os desenvolvidos por Fuchs (1982, 1985) e Meserani (2002); ensino de léxico, como os de Leffa (2000), Bezerra (1999), Gonçalves (1977); bem como reflexões de Biderman (1996, 1999, 2001), Barbosa (1990, 2001, 2002) e Krieger (2012), sobre Lexicologia, Lexicografia e, ainda, a respeito de sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tendo em vista os objetivos pretendidos: ampliação vocabular, contextualizada pela produção de paráfrases e pelo desenvolvimento de atividades de fixação de palavras ao vocabulário dos estudantes.

Destes estudos, resultam sequências didáticas organizadas a partir da produção de paráfrases que se mostraram recursos valiosos para a observação de conhecimentos lexicais dos alunos, quando refletimos sobre as interpretações reveladas a respeito dos textos parafraseados.

Posto isso, apresentamos, no capítulo seguinte, a justificativa, os objetivos, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a organização desta dissertação.

Capítulo I

SOBRE NOSSA PESQUISA

Como professoras de Língua Portuguesa, somos conscientes da necessidade de que nossos alunos comuniquem-se eficientemente. Comunicação pressupõe efeitos de sentido, e isso ocorre, no caso da língua, quando um texto produz sentido **entre** interlocutores. Entende-se que os sentidos são construídos na “interação texto-sujeitos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11), que envolve conhecimentos linguísticos e aqueles relativos à situação de comunicação.

A competência comunicativa, dessa forma, caracteriza-se pela capacidade de se utilizar adequadamente, à intenção e ao contexto de interação, os recursos da língua, a fim de se atingir determinados objetivos comunicativos (TRAVAGLIA, 2003, p. 23-24).

Dentre as “tarefas” da escola, está o desenvolvimento dessa capacidade comunicativa dos alunos, cabendo ao professor de Língua Portuguesa uma essencial participação nesse processo, com o trabalho de promoção de habilidades leitoras e de produção textual de diversos gêneros discursivos. No entanto, temos constatado, por meio de avaliações externas (PROVA BRASIL, ENEM, PISA) e internas à escola, resultados pouco satisfatórios com relação à capacidade de leitura, compreensão e produção textual dos alunos.

É inegável, destarte, a necessidade de se promover o letramento, inserido no trabalho com gêneros discursivos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998, p. 24) e em práticas significativas de leitura e produção de textos, como o presente trabalho, que propõe uma intervenção educacional, em sala de aula de turma de 9º ano, a partir da produção de paráfrase, a fim de se promover a ampliação do vocabulário dos alunos.

Essa proposta de intervenção didática se justifica, por acreditarmos que o conhecimento lexical, enquanto conhecimento linguístico, é elemento relevante nas práticas textuais. Dessa forma, não julgamos apropriado acreditar na ampliação lexical como processo exclusivamente natural. O professor deve, ao contrário, oportunizar, por meio de diferentes metodologias, estratégias ou sequências didáticas, uma aprendizagem intencional de vocabulário.

A fim de procedermos à caracterização de nossa pesquisa, neste capítulo, apresentamos a justificativa, os objetivos, bem como a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a organização desta dissertação.

1.1 Justificativa

A ideia de propor e aplicar sequências didáticas em sala de aula, com o objetivo de propiciar aos alunos a oportunidade de ampliar o vocabulário e, conseqüentemente, promover uma reflexão sobre a importância do léxico na compreensão e produção de textos, surgiu quando iniciamos o Mestrado.

Há sete anos, encontramos-nos envolvidas com o ensino de Língua Portuguesa com turmas de 6º ao 9º ano em diferentes escolas da cidade de Uberlândia/ MG e, por conseguinte, com a preocupação de também fazer com que os estudantes ampliem o vocabulário. No entanto, foi no decorrer do curso de Mestrado que analisamos mais detalhadamente um fato frequente em nossas salas de aula, a dificuldade que inúmeros alunos apresentam, em situações variadas de comunicação, na compreensão e produção de sentidos. E, em decorrência disso, refletimos acerca da influência do léxico do sujeito leitor e produtor de textos nesses processos.

Para maior embasamento sobre Lexicologia, Lexicografia e outros temas pertinentes à reflexão a que nos propomos, ingressamos no PLEX (Grupo de Pesquisa em Léxico), coordenado pelos professores doutores Guilherme Fromm e Eliana Dias. Assim, pudemos aliar teoria e prática, fornecendo aos alunos um ensino de qualidade.

De acordo com Antunes (2012, p. 22), “as palavras são ‘o meio verbal’ de exteriorização dos sentidos” e os PCN apontam a estreita relação entre domínio lexical e habilidade de leitura, ao afirmarem que,

[...] considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente (BRASIL, 1998, p. 84).

E, enquanto produtores de textos, esse domínio também se faz necessário, pois a expressão do significado pretendido depende das escolhas lexicais realizadas e, assim, do léxico que se conhece.

Logo, num ensino que visa ao letramento e, portanto, ao desenvolvimento de habilidades leitoras e produtoras de textos, o trabalho com léxico não deve ser desprestigiado.

Além dessas razões para a pesquisa, torna-se evidente a necessidade de se investir/intervir na ampliação vocabular dos alunos, haja vista a dificuldade que muitos demonstram para “falar sobre algo” ou “explicar o que leram”, “contar o que ouviram” etc. É frequente

alguns estudantes justificarem o silêncio, diante de um questionamento, dizendo que “sabem a resposta, mas não sabem dizê-la”. Já em outros momentos, os alunos conseguem apontar uma resposta correta, porém não conseguem produzir uma resposta sem cópias do texto trabalhado, conforme demonstram algumas amostras de atividades realizadas.

A fim de materializar observações frequentes em sala de aula, solicitamos aos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, que produzissem o resumo (amostras 1 e 2) da notícia transcrita abaixo (texto-base). Considerando que eles conhecem os gêneros notícia e resumo, e sabem que este deve ser produzido com linguagem própria, sem cópias, observamos dificuldades dos alunos para desenvolverem essa tarefa, que consistiu na continuação de um resumo já iniciado (texto em negrito, nas amostras).

Abaixo apresentamos as amostras.

Quadro 1 - Texto-base para resumos amostrais: notícia

Texto-base	Prefeitura instalará telão para exibição dos jogos do Brasil na Copa do Mundo
	9/06/2014 17:17 <u>Da Redação</u>
	<p>A Prefeitura de Uberlândia, por meio da Secretaria Municipal de Cultura, criou o projeto Espaço Cultural da Copa. Será instalado na praça Sérgio Pacheco (ao lado do Terminal Central) um telão de tecnologia LED medindo 3×6 metros, podendo ser utilizado mesmo durante a luz do dia. Além da exibição dos jogos, o público poderá conferir apresentações artísticas de música e dança, nos dias dos jogos da seleção brasileira.</p>
	<p>O local será cercado e contará com tendas e cadeiras, além da presença de seguranças. Após o encerramento dos jogos, haverá a presença de bandas que vão continuar com as festividades até às 22h.</p>
	<p>O telão também funcionará durante os outros jogos da Copa do Mundo. De acordo com o Secretário Municipal de Cultura, Gilberto Neves, o intuito é oferecer um espaço para a sociedade participar das festividades da Copa do Mundo e com entrada franca. “Iremos enfeitar a praça de verde e amarelo para receber a população que, com certeza, fará uma grande festa”, disse.</p>
	<p>Veja os dias e horários dos jogos do Brasil na primeira fase do campeonato</p> <p>Dia 12/06 – Quinta-feira às 17h</p> <p>Brasil x Croácia</p>

Dia 17/06 – Terça-feira às 16h

Brasil x México

Dia 23/06 – Segunda-feira às 17h

Brasil x Camarões

Fonte: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/prefeitura-instalara-telao-para-exibicao-dos-jogos-do-brasil-na-copa-do-mundo/>. Acesso em: 09 jun. 2014.

Quadro 2 - Resumo produzido por aluno: amostra 1

Copa na praça!

De acordo com a notícia “**Prefeitura instalará telão para exibição dos jogos do Brasil na Copa do Mundo**”, a Prefeitura de Uberlândia irá instalar um telão na praça Sérgio Pacheco, podendo ser utilizado mesmo durante a luz do dia. O público poderá ver, além dos jogos, apresentações artísticas.

Terá cadeiras, tendas, e, para a segurança, vão ter seguranças. Depois dos jogos vão ter bandas. Mas vão ser só até 22h.

Vai fazer esse investimento para oferecer um espaço para a sociedade participar das festividades da Copa do Mundo.

Fonte: As autoras¹.

Quadro 3 - Resumo produzido por aluno: amostra 2

Copa na praça!

De acordo com a notícia “**Prefeitura instalará telão para exibição dos jogos do Brasil na Copa do Mundo**”, a prefeitura de Uberlândia criou o projeto espaço Cultural da Copa, que será instalado um telão na praça Sérgio Pacheco.

O local será cercado e contará com tendas e cadeiras, além da presença de seguranças depois dos jogos.

O intuito é oferecer um espaço para a sociedade participar das grandes emoções da Copa do Mundo.

Na primeira fase, o Brasil enfrentará Croácia, na quinta, às 17h, o México, na terça, às 16h e Camarões, às 17h.

Fonte: As autoras.

¹ “As autoras” refere-se à Dayse Cardoso Guimarães e à Prof^ª. Dr^ª. Eliana Dias.

Considerando as especificidades do gênero notícia, observamos que os autores das amostras buscaram selecionar informações a respeito **do que aconteceu, onde, com quem, como e por que**. No entanto, ao construírem um novo texto com essas informações, notamos que os autores não conseguiram conferir ao resumo uma linguagem diferente da utilizada no texto-base.

Na amostra 2, o vocabulário utilizado é o mesmo do texto-base, havendo mudança apenas no último parágrafo. Em contrapartida, na amostra 1, supomos que houve uma tentativa de emprego de vocabulário próprio: ocorreu a substituição de “será instalado” por “irá instalar”; “Além da exibição dos jogos, o público poderá conferir [...]” por “O público poderá ver, além dos jogos [...]”; “contará com tenda e cadeiras, além da presença de seguranças” por “Terá cadeiras, tendas e, para a segurança, vão ter seguranças” e para “o intuito é oferecer um espaço” diz-se que “Vai fazer esse investimento para oferecer um espaço”.

As escolhas lexicais, porém, nem sempre se mostraram adequadas, tendo em vista que se trata de uma atividade escrita, avaliativa, no processo de ensino-aprendizagem do gênero notícia. Constatamos exemplos dessa inadequação: em “**terá** cadeiras”, “**vão ter** seguranças” e “**vai fazer** esse investimento”, expressões próprias de um registro informal, que também comprometeram a coesão do texto, ao serem usadas sem informações complementares, como adjuntos adverbiais ou sujeito.

Acreditamos que essa situação mantém estreita relação com o conhecimento lexical dos alunos, nem sempre suficiente às situações comunicativas de que participam, como produtores ou leitores de textos.

Nesse sentido, a intervenção educacional, proposta nesta pesquisa, ocorreu numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa, de uma escola pública rural de Uberlândia, em que esses fatos são frequentes; justificando, portanto, um investimento na ampliação dos vocabulários ativo e passivo dos alunos, aliada à prática de leitura e produção de textos, a fim de minimizar as dificuldades supracitadas.

Nossa proposta constituiu-se da elaboração e da aplicação de sequências didáticas em sala de aula, para a produção de paráfrases reprodutivas escritas, sob o pressuposto de que a atividade de parafrasear proporciona tanto diferentes reflexões sobre o léxico (sobre o sentido que as palavras assumem nos contextos e as relações que entre elas se estabelecem), quanto um contexto que une compreensão e produção textual.

1.2 Objetivo geral

De forma geral, objetivamos, com a intervenção proposta, propiciar aos alunos a oportunidade de ampliar o próprio vocabulário e o conhecimento sobre o léxico da língua.

E, dessa maneira, de forma mais ampla, acreditamos contribuir com a reflexão sobre a importância do léxico em práticas de compreensão e produção de textos, entre os discentes, participantes desta pesquisa, e os docentes que venham a conhecer o estudo que desenvolvemos, no que se refere ao trabalho com léxico, evidenciando a necessidade de se refletir sobre seu ensino e a possibilidade de trabalho sistemático desse conhecimento linguístico.

1.3 Objetivos específicos

Especificamente buscamos, neste trabalho:

- a) Criar atividades para produção de paráfrases e reflexões sobre relações semânticas entre as palavras, especialmente sobre a sinonímia.
- b) Promover o uso de dicionários (como dicionário escolar, dicionário digital, dicionário analógico, dicionário de sinônimos).
- c) Criar e aplicar atividades, inseridas em sequências didáticas, para fixação de unidades lexicais foco de ensino.

1.4 Fundamentação teórica

Concernente ao suporte teórico da intervenção proposta, destacamos alguns estudos desenvolvidos sobre Lexicologia, Lexicografia, ensino de léxico, paráfrase e sequências didáticas.

Primeiramente, delimitamos as discussões teóricas à apresentação da Lexicologia e da Lexicografia, do objeto de estudo destas áreas — o léxico. E, brevemente, discorreremos acerca das variadas definições que unidades lexicais recebem, como “palavra”, “vocábulo” ou “lexia”, tendo em vista, especialmente, esclarecer posturas assumidas no decorrer do texto da dissertação, no que se refere à nomenclatura empregada. Nesse aspecto, destacam-se as contribuições de Biderman (1984, 1993, 1996, 1998, 1999, 2001, 2004), Barbosa (1992,

2001, 2002), Vilela (1994), Genouvrier e Peytard (1974), Rey-Debove (1984), Villalva e Silvestre (2014), Gonçalves (1977), dentre outros autores.

Sobre o ensino de léxico, encontramos relevantes orientações em Leffa (2000), Bezerra (1999), Ilari (1992), Dias (2004), Gonçalves (1977), Coelho (1985), Binon e Verlinde (2000), acerca de abordagens favoráveis à aprendizagem de palavras. Ademais, discutimos sobre o potencial didático de dicionários, sua organização, considerando a emergência dos dicionários escolares, à luz das obras de Krieger (2012, 2007), Coroa (2011), Rey-Debove (1984), Murakawa (2007) e Rangel (2011), por exemplo.

Contribuem, para a compreensão do mecanismo parafrástico, Fuchs (1982, 1985), Meserani (2002), Ilari (2006), Cançado (2013), Hilgert (2006), Garcia (2010) e Sant'Anna (2007). Dessa maneira, não somente amadurecemos nossa concepção de paráfrase, como também ampliamos a percepção sobre a validade desta, no ensino do vocabulário.

E, por fim, retomamos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na proposição da sequência didática como procedimento metodológico para ensino de gêneros, a fim de salientarmos aspectos positivos dessa proposta para o ensino, de maneira geral, e, portanto, também para o ensino de vocabulário.

1.5 Procedimentos metodológicos: intervenção e análise de resultados

O estudo, que ora apresentamos, organizou-se da seguinte maneira: levantamento bibliográfico, com vistas a ampliar nossa compreensão a respeito de questões relativas ao ensino de léxico, considerando a utilização de paráfrases, nesse processo; elaboração inicial de sequências didáticas; aplicação e finalização de elaboração destas e avaliação somativa da intervenção.

Após reunirmos informações acerca do ensino de léxico, procedemos à elaboração das sequências didáticas; no entanto, tendo em vista a participação dos alunos, na seleção de palavras foco de ensino, a finalização destas sequências realizou-se somente depois de iniciadas. Não seria possível construir atividades de estudo e fixação de palavras, antes de definirmos aquelas que seriam foco de ensino; portanto, os exercícios para estudo do léxico não foram produzidos *a priori*, mas em função do que os estudantes revelavam como necessário de ser estudado.

Todas as atividades foram passíveis de reflexão, ao longo da aplicação das sequências, pois frisamos a importância de avaliações formativas, no decorrer do ensino de léxico. Contudo, importava-nos igualmente verificar o impacto da intervenção empreendida, numa

situação de manipulação das palavras estudadas, para observarmos a fixação destas palavras nos vocabulários passivo e ativo dos estudantes.

Por esta razão, além de analisarmos o resultado da utilização de paráfrases, no ensino de vocabulário, refletimos sobre os resultados de exercícios de leitura e produção textual, resolvidos pelos alunos, para verificarmos a fixação dos conhecimentos desenvolvidos, no decorrer da aplicação das sequências didáticas.

1.6 Organização da dissertação

A dissertação “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular” encontra-se organizada em quatro capítulos: “Sobre nossa pesquisa”, “Fundamentação teórica: contribuições das ciências do léxico”, “Procedimentos metodológicos: os caminhos da intervenção”, “Análises e resultados”, além das “Considerações finais”.

No Capítulo I, realizamos a apresentação do trabalho aplicado em sala de aula do Ensino Fundamental, o que o justificou e os objetivos norteadores das atividades desenvolvidas com os discentes.

No Capítulo II, “Fundamentação teórica: contribuições das ciências do léxico”, realizamos um levantamento bibliográfico de noções relevantes à proposição de um trabalho que vise à ampliação de conhecimento lexical. Consequentemente, apresentamos as áreas da Lexicologia e Lexicografia, cujo objeto de estudo é o léxico, e algumas definições sobre léxico, vocabulário e unidades lexicais; discutimos sugestões metodológicas para ensino de léxico e a utilização de dicionários nesse processo; reunimos reflexões de alguns autores acerca da paráfrase e esclarecemos o enfoque teórico adotado para o termo, em nosso estudo; e, por fim, justificamos a escolha por um trabalho organizado em sequência didática, com breve síntese sobre a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na sequência, descrevemos, no Capítulo III, detalhadamente, a aplicação da intervenção que defendemos, para ampliação de vocabulário, por meio do relato do ocorrido durante esse processo e da apresentação das atividades aplicadas aos alunos.

E, no Capítulo IV, ponderamos sobre a pertinência da produção de paráfrases, no processo de ensino de vocabulário, como também a respeito dos resultados alcançados, no que se refere à fixação de palavras, nos vocabulários dos alunos, numa primeira situação de manipulação dos itens lexicais intencionalmente ensinados, no decorrer da intervenção.

Por fim, expomos as considerações finais do estudo desenvolvido acerca do ensino intencional de vocabulário, refletindo acerca do que avaliamos como positivo e negativo, na intervenção realizada.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DO LÉXICO

Diversos conhecimentos produzidos por reconhecidos estudiosos da Lexicologia, Lexicografia, paráfrase, ensino do léxico e sequência didática, tais como Biderman (1984, 1996, 1998, 1999), Barbosa (1992, 2002), Dias (2004), Bezerra (1999), Fuchs (1982, 1985), Meserani (2002), Leffa (2000), Ilari (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dentre outros, orientaram a intervenção proposta, desenvolvida, aplicada, descrita e analisada no presente estudo. Neste capítulo, portanto, discutimos as conceptualizações teóricas que influenciaram a construção do projeto de intervenção, bem como aquelas que direcionaram as análises dos resultados alcançados.

Apresentamos, nessa seção da dissertação, inicialmente, uma breve revisão bibliográfica a respeito da Lexicologia e da Lexicografia, tendo em vista o objeto de estudo dessas áreas da linguística — o léxico. Julgamos pertinente, na primeira parte do capítulo, tratar ainda de algumas noções teóricas acerca do léxico, de estratégias e procedimentos metodológicos indicados para a eficácia de seu ensino e sobre a organização e relevância de obras lexicográficas, especificamente, os dicionários escolares, no processo de ampliação de conhecimento lexical.

Na sequência, o tópico “Paráfrases” destina-se à apresentação dos pressupostos teóricos que embasam nossa compreensão sobre esse mecanismo de construção textual. Dada a escassez de estudos sobre o referido tema, no Brasil, resumidamente, discutimos o que alguns teóricos brasileiros apresentam sobre o tema e dedicamo-nos, mais detidamente, ao que Fuchs (1982, 1985) defende.

Por fim, examinamos a organização da sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de percebermos aspectos positivos dela ao ensino de léxico, não somente ao ensino de gêneros, para contribuição com o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Lexicologia e Lexicografia

O estudo do léxico, compreendido como o conjunto dos “elementos lexicais” (BIDERMAN, 1996, p. 33) constitutivos da língua, de valor lexical e de valor gramatical, não foi privilegiado por investigações linguísticas, durante muitos anos, menciona Queiroz (2006). O panorama de estudos lexicais, entretanto, tem se transformado, dado o crescente número de pesquisas sobre o léxico.

Ocupam-se, de maneira complementar, da análise, descrição ou tratamento da palavra, segundo Barbosa (1992), a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia, com vistas à descrição do léxico; porém, esses ramos da Linguística também divergem. Oliveira e Isquardo (2001, p. 9 a 11) pontuam que cada ramo possui objeto de estudo, metodologia e pressupostos teóricos próprios, visto ser a abordagem do léxico variável sob um enfoque ou outro. Segundo as autoras,

Enquanto a primeira ocupa-se dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico, a segunda está voltada para as técnicas de elaboração de dicionários, para o estudo da descrição da língua feita pelas obras lexicográficas. Já a terceira área tem como objeto de estudo o termo, a palavra especializada, os conceitos próprios de diferentes áreas de especialidades. (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 10)

Interessa-nos, nesta dissertação, a Lexicologia e a Lexicografia, uma vez que o caráter de especialidade da Terminologia e da Terminografia não é contemplado na intervenção desenvolvida, pois importa-nos, neste momento, a comunicação geral.

Classificada, de maneira básica, como disciplina tradicional de estudo científico do léxico, juntamente com a Lexicografia (BIDERMAN, 2001a), a Lexicologia aborda questões teóricas pouco investigadas por linguistas, de acordo com Biderman (2001a). Assumindo como objeto de estudo a palavra, “em todos os seus aspectos” (defende Vilela (1994, p. 9)), a categorização lexical e a estruturação do léxico, a Lexicologia tradicionalmente tem-se dedicado ao estudo da formação de palavras, aos neologismos e, a partir da década de cinquenta, também à Estatística Léxica (ou Léxico-estatística), objetivando contribuir com o ensino/ aprendizagem de vocabulário.

Outra contribuição advém de Biderman (2001a), que pontua a estreita relação que a Lexicologia estabelece com outras áreas da Linguística. Por considerar aspectos da significação de palavras, a Lexicologia aproxima-se da Semântica, tradicionalmente ocupada com o estudo das significações linguísticas. Ademais, a Lexicologia relaciona-se à

Morfologia, à Dialectologia e à Etnolinguística², à Psicolinguística e à Neurolinguística, em função de pesquisas a respeito da maneira como o vocabulário é “estocado” no repertório lexical do falante e acessado. Krieger (2010) salienta, contudo, que “as ciências do léxico [...] tomam a palavra em aspectos que se diferenciam” dessas áreas, porque recortes e delimitações do léxico possuem fins específicos de descrição, nessas ciências.

Barbosa (1992, p. 156) resume a abordagem conferida ao léxico, pela Lexicologia: “Lexicologia estuda o universo de todas as palavras, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança”. Consequentemente, não são poucas as tarefas dessa “ciência da palavra” (BARBOSA, 1992, p. 156). A referida autora, em seu texto “Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação”, elenca inúmeras dessas tarefas, como a definição de conjuntos e subconjuntos lexicais, a conceituação e delimitação da unidade lexical de base (lexia), análise e descrição de estruturas morfo-sintático-semânticas, exame das relações entre léxico e universo natural, social e cultural e muitas outras. Ademais, podemos acrescentar a importância da Lexicologia no fornecimento de fundamentos teóricos e metodológicos para estudos sobre o léxico, conforme afirma Krieger (2010).

No que tange às tarefas da Lexicologia, destacam-se a definição e a identificação (delimitação) da unidade lexical, “problema teórico complexo” (BIDERMAN, 2001a, p. 16), tema de discussões entre estudiosos. A delimitação do que seja palavra pode apoiar-se em diferentes critérios (fonológico, morfossintático e semântico) e, a fim de minimizar imprecisões terminológicas, no tratamento científico da língua, necessita-se de designações diferentes para as unidades do sistema e do discurso (palavra, vocábulo, lexema, lema, lexia). É pertinente, nesse caso, compreender que

o léxico de uma língua é formado por unidades extremamente heterogêneas. Integram o léxico do português desde unidades simples monossilábicas, como as formas dependentes (artigos: *o*, *um*; preposições: *de*, *em*, *com*; pronomes: *me*, *te*, *se*, *ló*, *lhe*) até unidades extremamente complexas, como as expressões idiomáticas. (BIDERMAN, 1999, p. 96)

Para Krieger (2010, p. 167), “a Linguística deixou de se preocupar com a definição de palavra”, ainda que esta ocupe “posição central no campo linguístico”, a despeito de sua

² “[...] nessas áreas interdisciplinares fizeram-se estudos sobre Palavras e Coisas, isto é, sobre as relações entre a língua e a cultura” (BIDERMAN, 2001a, p. 16).

conceptualização imprecisa. O interesse de diversos campos gramaticais, linguísticos e discursivos pela palavra, aliado à constituição heterogênea e complexa do léxico, justifica abordagens e teorias diversas a seu respeito.

Nesse sentido, Genouvrier e Peytard (1974) mencionam direções fundamentais e técnicas que a Lexicologia adota, contribuindo para a compreensão do alcance dessa ciência, no tratamento da língua. Para os referidos autores, são duas as direções da Lexicologia: uma descritiva e outra aplicada. Na primeira situação, as investigações centram-se em levantamentos e explorações do léxico, balanço de pesquisas, esclarecimentos de semantismos, enunciação de problemas do processamento estatístico das palavras e análise de estruturas de vocabulários.

Quanto à Lexicologia aplicada, Genouvrier e Peytard (1974) destacam o emprego de dados da Lexicologia, no fazer lexicográfico (na disponibilização de bases teóricas para a elaboração de dicionários), no ensino de línguas (em que se utiliza do processamento de palavras, no estabelecimento de listas de frequência para embasar a progressão pedagógica, nos métodos audiovisuais), em estudos de textos literários (a partir de operações de levantamento de contextos de ocorrência de palavras), no campo da tradução e da documentação.

Em síntese, conforme postula Vilela (1994), a Lexicologia presta-se à construção de pressupostos teóricos e à apresentação de informações referentes a unidades lexicais, bem como à caracterização da estrutura interna do léxico, nos aspectos relativos ao conteúdo e à forma. Vale ressaltar que não concerne à Lexicologia “inventariar todo o material armazenado ou incluído no léxico” (VILELA, 1994, p. 10). Aproxima-se dessa função a Lexicografia, como ciência do léxico preocupada com a elaboração de dicionários e/ ou reflexão sobre eles.

Como é possível perceber, não obstante a intersecção existente entre Lexicologia e Lexicografia, cada ciência do léxico “tem as suas especificidades, quanto ao objeto, quanto ao tratamento dado à unidade lexical, quanto ao próprio percurso de investigação” (BARBOSA, 1992, p. 156). Mostram-se necessários, em virtude do projeto de intervenção apresentado nesta dissertação, portanto, esclarecimentos acerca da Lexicografia.

Mantendo estreita relação com a Lexicologia, a Lexicografia ocupa-se da descrição do léxico de uma língua, tendo em vista a produção de obras lexicográficas (dicionários e bases de dados lexicológicas). Logo, podemos afirmar, bem como o fazem Villalva e Silvestre (2014, p. 187), que “se considerarmos a compilação de dicionários fundados em trabalho lexicológico cientificamente validado, a lexicografia é um resultado da lexicologia aplicada”.

Ezquerria (1993) adverte, contudo, que a Lexicografia não se limita à composição de dicionários. A Lexicografia é uma ciência, visto a reflexão que esta confere ao processo de produção do dicionário. Ao alcançar o *status* de disciplina linguística, a Lexicografia destaca-se frente à Lexicologia, com limites e objetivos próprios, como compilar, analisar, catalogar e dispor as palavras e os significados da língua para o usuário desta, a partir do diálogo com outros ramos da Linguística (Lexicologia, Etimologia, Semântica). Genouvrier e Peytard (1974, p. 342) sintetizam a relação entre Lexicologia e Lexicografia observando que

o lexicógrafo não pode tratar o léxico, fazer listas do mesmo e definir-lhe os termos sem ter, mesmo que de maneira pouco consciente, uma concepção teórica do conjunto lexical sobre o qual trabalha; em compensação, o lexicólogo não pode passar sem os instrumentos de documentação (verdadeiros mostruários) constituídos pelos dicionários.

É pertinente observar, ainda, que, assim como a Lexicologia, que se orienta à descrição ou à aplicação, a Lexicografia também se distingue entre a Lexicografia Prática, com fins à produção de obras de referência lexicográfica, e a Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia, centrada em estudos e análises críticas da confecção de dicionários. Barbosa (1992, p. 156) assinala que a Lexicografia possui um caráter multissignificativo, pois, em relação à prática lexicográfica, atua como pesquisa fundamental, ao passo que, em relação à Lexicologia, se comporta como ciência aplicada, na “representação da informação associada às unidades lexicais” (LORENTE, 2004, p. 29).

Lara (2004) compreende também duas espécies de lexicografia, entretanto, as nomeia como lexicografia descritiva e lexicografia social. A lexicografia descritiva produz o dicionário linguístico; já a vertente social da lexicografia visa ao dicionário que atenda às necessidades sociais. A Lexicografia, assim interpretada, é considerada como uma metodologia, pelo autor supracitado, em função da percepção de que “A lexicografia não estuda um objeto, mas oferece os métodos e os procedimentos para criá-lo” (LARA, 2004, p. 149).

Enquanto prática, Barbosa (1992) pontua que “a obra lexicográfica recupera, compila, armazena as unidades lexicais, com vistas a resgatar os seus significados, explicitando-os com uma metalinguagem definitiva” (p. 160), partindo da denominação para a definição. Ou seja, a Lexicografia prática exerce “uma função de decodificação” (DUBUC apud BARBOSA, 1992, p. 160), na qual, segundo Biderman (1993b), o lexicógrafo objetiva “explicitar o que os usuários de uma língua compreendem ao se fazer referência a uma dada palavra” (p. 23).

A essa função, distintas obras lexicográficas servem, como os vocabulários e glossários, além dos dicionários, certamente; a despeito dos problemas teóricos e práticos que há, na classificação destas. Barbosa (2001, p. 26) considera que as fronteiras conceptuais, denominativas e definicionais destas obras são tênues e sem muita clareza, visto que “não raras vezes, obras da mesma natureza e função são classificadas de maneira diversa, segundo os critérios adotados por este ou aquele autor”. A consequência disso, para a autora, é a “existência de numerosas denominações para o mesmo núcleo conceptual” (p. 32) (obras lexicográficas/ terminográficas).

Na abordagem de três tipos básicos de obras lexicográficas — dicionário de língua, vocabulário e glossário — Barbosa (2001, p. 33) sintetiza

[...] os chamados dicionários de língua processam as unidades lexicais da língua geral; os denominados vocabulários, dicionários terminológicos, dicionários técnicos, glossários, etc. processam vocábulos representativos de uma norma linguística, inclusive as das línguas de especialidade; e, ainda, glossários ou vocabulários processam o vocabulário de um texto-ocorrência.

Detalhadamente, entretanto, a autora busca explicar uma compreensão para os termos dicionário de língua, vocabulários e glossário.

O dicionário busca reunir as unidades padrão³ do sistema linguístico, apresentando diferentes acepções para elas; ao passo que vocabulários (técnico-científicos e especializados) atentam-se ao nível de determinada norma linguística, preocupada, portanto, com a unidade lexical empregada, semelhantemente ao que ocorre com os glossários. Estes se diferenciam dos vocabulários porque, apesar de ambos serem resultado da reunião de palavras em uso, glossários enfocam ocorrências e acepções circunscritas num texto manifestado, nas significações específicas a este texto. Dessa maneira,

[...] o vocabulário busca ser representativo de um universo de discurso — que compreende, por sua vez, *n* discursos manifestados — [...] o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado [...]. (BARBOSA, 2001, p. 36)

O dicionário, por abranger maior quantidade de unidades lexicais, é considerado por Silva (2007) como representação da língua e cultura, em constante transformação; caráter esse que justificaria a percepção de que se trata de “um tipo de obra que deve acompanhar a sociedade” (SILVA, 2007, p. 284), registrando a norma lexical vigente. Segundo Biderman

³ Definidas como lexema, “unidade-padrão do dicionário de língua” (cf. BARBOSA, 2001, p. 40).

(2004), a Lexicografia moderna propõe que o dicionário registre o vocabulário em circulação, daí depreende-se o papel de legitimador e promotor da linguagem aceita e valorizada na comunidade dessa obra lexicográfica, em cuja construção deve haver a consideração das necessidades e expectativas do público a que se destina, conforme bem observam Biderman (1993a) e Lorente (2004, p. 29), ao afirmarem que as representações lexicais se adaptam ao tipo de dicionário e ao usuário deste.

Dado o exposto, evidenciamos a intersecção entre Lexicologia e Lexicografia, no intento de analisar cientificamente o léxico. E, assim, consideramos relevante apresentar algumas concepções acerca do termo léxico, bem como de outros termos empregados na classificação de unidades lexicais.

Haja vista que posturas teóricas assumidas no presente estudo repercutem sobremaneira na abordagem metodológica proposta para o ensino de léxico, apresentada nesta dissertação, a seção que segue trata de aspectos referentes à conceituação de léxico.

2.1.1 Léxico

No presente trabalho proposto para a ampliação vocabular, na escola, julgamos necessário haver clareza em relação a alguns conceitos, dentre eles o que se refere ao **léxico**, objeto de estudo da Lexicologia e da Lexicografia, sob perspectivas diferentes, posto que a compreensão das orientações conceituais adotadas por cada área esclarece procedimentos metodológicos.

Basicamente, entendemos o léxico como o conjunto de palavras que formam a língua, construído a partir da necessidade humana de nomear aquilo que existe no mundo. Diferenciando-se de vocabulário, que se refere “ao conjunto de palavras utilizadas por um determinado falante em determinada circunstância”, o léxico constitui-se das palavras “que estão à disposição dos falantes”, conforme afirma Picoche (apud DIAS, 2004, p. 28). Villalva e Silvestre (2014, p. 23) corroboram a definição acima, ao concluírem que

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade [...].

Biderman (1996) compreende que o léxico se constitui de todos os elementos da língua, a saber, lexemas de valor lexical e aqueles de valor gramatical, pautando-se no argumento de que essa consideração “é uma velha tradição nas línguas ocidentais” (p. 33). Lexema lexical define unidades que representam linguisticamente o mundo, referindo-se ao extralinguístico; seriam formas livres, geralmente substantivos, adjetivos e verbos, de acordo com Biderman (1999). Os lexemas de valor gramatical referem-se ao que Biderman (1999) nomeia como formas dependentes, “palavras instrumentais que articulam o discurso, sendo desprovidas de significação externa” (p. 89), como, por exemplo, artigos, conjunções etc.

A mesma compreensão sobre o que trata o lexical e o gramatical encontramos em Genouvrier e Peytard (1974). Para os autores, o lexical é o que se refere à experiência das pessoas, nomeando-a, e o gramatical tem como função a determinação das palavras lexicais. Daí, por estarem vinculados ao que ocorre conosco, nos contextos socioculturais de que participamos, os elementos lexicais são mais numerosos, formando conjuntos mais amplos de palavras (séries abertas). Contrariamente, os elementos gramaticais compõem conjuntos limitados (séries fechadas). Os autores explicam que

o léxico de uma língua é o lugar das mais amplas variações, já que certas palavras caem em desuso quando outras são criadas conforme as necessidades da denominação (isto é, segundo as necessidades sócio-culturais do meio); a gramática de uma língua modifica-se muito mais lentamente; seus elementos constitutivos são relativamente estáveis: o número dos pronomes pessoais, dos artigos, dos possessivos já não é variável, e parece não precisar modificar-se por muito tempo. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 297)

Uma contribuição teórica importante vem dos estudos de Rey-Debove (1984). A autora postula que há definições variáveis para léxico (conjunto de morfemas, conjunto de palavras, conjunto das unidades ou das palavras de classe aberta duma língua), sendo todas válidas, em função do trabalho que se está a desenvolver. De qualquer forma, entretanto, a referida autora assevera que “o léxico é um conjunto de unidades codificadas significativas, os signos”, compostos por um significante (forma linguística) e significado (abstrato, arbitrário, com fins a evocação de objetos do mundo de existência sociocultural) (REY-DEBOVE, 1984, p. 52).

Como não é objetivo desta dissertação teorizar sobre a validade de cada definição, acreditamos ser suficiente destacar a definição proposta por Biderman (1999), visto que prevemos, neste trabalho, o ensino de palavras, sejam elas lexicais ou gramaticais, dependendo do interesse/ necessidade demonstrada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Outras considerações necessárias, no presente estudo, referem-se ao entendimento de que o léxico “remete ao conhecimento que o homem constrói de sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (ANTUNES, 2012, p. 28). Nesse sentido, então, o léxico não é algo estático, ele está em constante expansão e renovação, visto a estreita relação entre léxico e experiências humanas. Vilela (1994, p. 6) pontua que “Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico”.

Em virtude da dinamicidade do sistema lexical prontamente capaz de satisfazer a necessidade de comunicação dos falantes, tão logo surja algo novo carente de classificação e nome, o léxico se vale de empréstimos, da formação de palavras e do câmbio semântico para nomeá-lo. Assim, conforme afirma Biderman (2001a), o homem classifica, individualiza e estrutura o mundo circundante, num ato de ordenação dos dados advindos da experiência que é específica de cada cultura.

É evidente, portanto, o necessário investimento constante na ampliação de conhecimento lexical individual, tendo em vista que o repertório de signos lexicais, para designar a realidade, encontra-se em renovação/ expansão contínua. Mas a atenção ao léxico é necessária, principalmente, pelo fato de que, por meio dele, valores, ideologias, intenções e visões de mundo são evidenciados. Ao assumir a imbricada relação entre léxico e cultura, Isquerdo (2001), ao discutir léxico regional, assegura que, numa análise lexical, elementos relacionados à história, sistema de vida e visão de mundo transparecem, o que favorece “uma melhor compreensão do próprio homem e da sua maneira de ver e de representar o mundo” (p. 91).

Uma vez que as palavras utilizadas pelos interlocutores revelam a compreensão que estes têm do mundo, é possível afirmar que os contextos nos quais (con) vivemos exercem influência sobre o nosso próprio léxico, definido por alguns autores como léxico individual ou mental.

Genouvrier e Peytard (1974, p. 279) distinguem a concepção de **léxico** (geral ou global) do termo **léxico individual**. Enquanto léxico se refere a todas as palavras disponíveis para o locutor em suas interações comunicativas; o léxico individual seria um recorte do léxico, pois se constitui somente das palavras que o falante pode empregar e compreender. Destarte, o léxico geral é a somatória dos léxicos individuais.

Alguns estudiosos distinguem, ainda, dois tipos de léxico. Gonçalves (1977) e Rey-Debove (1984) mencionam **léxico comum** e **léxico total**: o comum é composto pelas palavras utilizadas por todos os usuários da língua, o que é comum a todos; e o léxico total, compreende todas as palavras empregadas por todos. Batista (2011, p. 33), por sua vez, refere-se ao léxico individual como léxico interno — “o conjunto de conhecimentos que o falante da língua tem” acerca da língua (estrutura, significado, composição e formação de palavras) — em oposição ao léxico externo, que corrobora o entendimento de léxico como as palavras utilizadas.

A natureza e a extensão do léxico individual, bem como ocorre com o léxico geral, são variáveis. Dependente das experiências linguísticas individuais do falante, a expansão do léxico individual também é motivada e “impossibilita” a delimitação de todo o conhecimento lexical individual, passível de acesso pela observação das unidades lexicais compreendidas no exercício da leitura e das empregadas na produção de enunciados linguísticos.

Embora não seja possível precisar esse léxico individual, as atividades comunicativas das quais participamos exigem determinados conhecimentos lexicais e, dessa forma, podem contribuir para o desenvolvimento de um vocabulário mais ou menos amplo. Daí, evidenciamos a relevância do contexto escolar e do professor como promotor de práticas que oportunizem reflexões sobre léxico (seja aquele que o aluno utiliza em determinadas situações de comunicação ou o que foi empregado nos textos lidos).

Se o léxico geral resulta da soma dos léxicos individuais de cada falante, o léxico individual também se constitui de unidades lexicais de naturezas também diversas, que formam o que se define como léxico passivo e léxico ativo. Parece haver consenso de que as unidades que compõem o léxico do falante comportam-se de maneira diferente, a depender da situação comunicativa. Alguns itens servem à decodificação das mensagens produzidas por outros locutores, mas não são espontaneamente empregadas na prática da codificação.

Por léxico ativo, entende-se o conjunto de palavras que um falante utiliza, espontaneamente, na produção de textos (orais e escritos), nas suas codificações. Já o léxico passivo refere-se aos signos que o falante compreende, “no ato de decodificação, e que não aparecem nas suas codificações, a não ser raramente e exigindo esforços” (COELHO, 1985, p. 62). A capacidade de reconhecimento de enunciados linguísticos, segundo Villalva e Silvestre (2014), é maior que a de produção. Assim, o léxico passivo é mais extenso que o léxico ativo, disponível para a produção.

Como podemos observar em nossa experiência de vida e escolar, o conhecimento do léxico interfere na competência comunicativa. Logo, consideramos necessário um “investimento” no desenvolvimento tanto do vocabulário ativo, quanto do vocabulário passivo dos alunos, ou seja, na adequada utilização e análise de palavras. A saber, noções conceituais dos termos **léxico** e **vocabulário** salientam traços semânticos especificadores de cada um. Enquanto léxico nomeia o grupo de palavras que o falante pode utilizar; vocabulário denomina aquelas que, de fato, foram utilizadas pelo locutor, na construção de seus textos⁴.

É possível, por conseguinte, compreender vocabulário como conceito denominador de um recorte do léxico (geral ou individual). Biderman (1996, p. 32) estabelece o seguinte contraponto: “léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades”. Como forma de melhor detalhar o exposto acima, citamos Garcia (2010, p. 199), que defende a existência de quatro vocabulários: o da língua falada ou coloquial, o da linguagem escrita, o de leitura e o de contato.

O vocabulário da língua coloquial não é extenso, funciona na comunicação oral “trivial”, flui espontaneamente, é aprendido de ouvido e forma-se, principalmente, por palavras de teor concreto, como substantivos. O da linguagem escrita reúne palavras utilizadas ocasionalmente; já o da leitura constitui-se daquelas que permitem o entendimento do texto, sem consulta a dicionários, pois os sentidos delas são familiares. E há ainda o vocabulário de contato, que contém palavras com as quais se entrou em contato insuficiente para a apreensão de sentidos.

Importa destacar que o vocabulário coloquial e o da linguagem escrita compõem o nosso vocabulário ativo; o de leitura e o de contato representam o vocabulário passivo. Sobre o vocabulário, Garcia (2010, p. 199) adverte: “O ativo serve à expressão do nosso pensamento, o passivo é responsável apenas pela compreensão do pensamento alheio”.

Assim, é imperativo considerar a relevância do léxico nas interações verbais, pois, “dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar [...]” (GARCIA, 2010, p. 173).

⁴ Ao referirmos sobre o léxico individual do aluno, na intervenção aplicada, em sala de aula, preferimos o termo vocabulário, haja vista que o ensino-aprendizagem das unidades lexicais visa a aumentar o número de palavras utilizadas por ele, na codificação ou na decodificação.

O léxico, enquanto componente do conhecimento que se possui da língua, é parte essencial no processo de compreensão textual. Koch e Elias (2006, p. 39) referem-se ao conhecimento linguístico (gramatical e lexical) como um dos sistemas de conhecimentos ativados e mobilizados durante o processamento textual, como uma das bases para estratégias de leitura (KLEIMAN, 1998, p. 12). É baseando-se nos conhecimentos gramatical e lexical que o leitor compreende como o material linguístico está organizado, as operações de remissão e sequenciação no estabelecimento da coesão textual e a relação entre a seleção lexical e tema ou modelos cognitivos ativados.

A mobilização de conhecimentos linguísticos, no entanto, ocorre igualmente na produção textual. Tendo em vista a concepção interacional da língua, em que autor e leitor “são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34), constata-se que a produção textual também envolve diversos conhecimentos do escritor, incluindo aqueles sobre ortografia, gramática e **léxico** da língua. Na construção de textos, o conhecimento sobre/ do léxico contribui sobremaneira na proposição de sentidos, seja pela consideração dos aspectos semântico, ortográfico e sintático das palavras; seja pela percepção de que as palavras também carregam valores sociais, de prestígio ou desprestígio, cuja consideração, em relação aos elementos envolvidos no contexto em que a interação se realiza, favorece a valorização ou desvalorização do locutor.

Haja vista a participação do conhecimento lexical no domínio da língua, portanto, é inevitável concordar com Isquendo e Finatto (2010), que argumentam em favor de “algum destaque” (p. 13) ao léxico, nas reflexões acerca da linguagem, e destacam que ele é, “ao lado da sintaxe e da fonologia, [...] o terceiro grande pilar da língua. Sem léxico não há língua” (MARCUSCHI⁵ apud ISQUERDO; FINATTO, 2010, p. 14).

Por concordarmos plenamente com a observação das autoras, refletimos, na seção seguinte, sobre algumas orientações para o ensino de léxico, em função de este corresponder ao objetivo central do trabalho que propusemos. Antes disso, no entanto, julgamos apropriado e imprescindível discorrer sobre a definição adotada para “palavra”, nomenclatura selecionada, nesta dissertação, para se referir às unidades lexicais.

⁵ MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? (2005). Texto inédito, reformulado a partir da versão apresentada no V CICLO DE SEMINÁRIOS EM PSICOLOGIA COGNITIVA, COGNIÇÃO E LINGUAGEM, da Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, de 2 a 4 de dezembro de 2003.

2.1.2 Definições para unidades lexicais

Diversos estudos na área das ciências do léxico evidenciam que o conceito de palavra suscita diferentes opiniões entre linguistas, quanto à definição do termo e à identificação deste no nível do discurso. Biderman (1999) comenta que o banimento do termo da nomenclatura linguística foi inclusive proposto, sob o argumento da impossibilidade de precisão e definição ideal do conceito de palavra.

Nesta dissertação, portanto, o interesse sobre as diferentes considerações a respeito do termo deve-se à necessidade de alguma precisão sobre o que falamos, quando nos referimos à palavra, na intervenção proposta. Não tratamos de argumentar em favor de um ou outro posicionamento teórico, limitamo-nos a apresentar algumas conclusões de teóricos sobre o assunto, a fim de expor embasamentos da nomenclatura adotada em nosso estudo.

Villalva e Silvestre (2014), ao tratarem de “Palavras e unidades lexicais” (p. 75), pontuam ser habitual o emprego dos termos unidades lexicais e palavras como equivalentes. Os autores, porém, consideram essa postura equivocada, visto não haver motivos para aceitação disso. Defendem que cada domínio de análise linguística compreende de forma particular o que é uma palavra; o que origina, destarte, definições como: palavras fonológicas, palavras morfológicas, entre outras.

O léxico incluiria, afirmam os autores supracitados, unidades lexicais de diversas ordens: palavras, radicais, afixos e “todas as sequências de palavras que razões de natureza semântica ou formal impeçam de receber uma interpretação composicional” (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 76), interessando ao estudo do léxico todas as dimensões da palavra. Importa verificar, nesse sentido, que palavra como unidade lexical são possibilidades e não uso. Assim, as palavras,

enquanto unidades lexicais, elas estão associadas a diversas possibilidades de realização fonética, de variação morfológica, de função sintática e de significação. Pode-se, então, aceitar que as palavras que são unidades lexicais correspondem a um somatório de possibilidades. (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 78)

Se, enquanto unidade lexical, a palavra representa um conjunto de possibilidades, ao serem empregadas em discursos, assumem uma forma entre as várias possibilidades. Permanece, entretanto, a necessidade de definição a respeito do que é uma palavra.

Encontramos uma possibilidade de definição em Gonçalves (1977). Primeiramente, diz-se que “A palavra é uma unidade gramatical” (p. 21), ou seja, resultado da combinação de

morfemas que se associam, de maneira tal, que impossibilita qualquer alteração da ordem deles no interior da palavra. Reconhece-se como morfema as “unidades significativas mínimas” (GONÇALVES, 1977, p. 20), que podem se relacionar a conceitos (morfema lexical ou lexema) ou indicarem funções (morfema gramatical ou gramema). Ademais, a autora afirma que a palavra também pode constituir-se por um morfema (lexical ou gramatical), relacionar-se com outras e com unidades superiores e existir no plano do sistema linguístico, no qual se opõe a outras por meio de subsistemas.

Segundo Gonçalves (1977), essas características dificultam a delimitação da palavra pelos linguistas. Genouvrier e Peytard (1974) dão uma noção dessa dificuldade, ao discutirem: “*Cavalo* é considerado uma palavra, mas o que dizer de *cavalo de corrida* ou *cavalo de batalha*? *Pedra* é uma palavra, mas *pedra-pomes* e *pedra de fogo* são uma, duas ou três palavras?” (grifos dos autores, p. 301). Em razão disso, o conceito de lexia se apresenta como a alternativa terminológica mais clara.

Proposta por Pottier (1969 apud GONÇALVES, 1977), o termo lexia define a unidade lexical “que já se encontra pronta na memória para ser atualizada na fala” (GONÇALVES, 1977, p. 22). Comparada à noção de palavra, apresentada por Gonçalves (1977), os termos lexia e palavra assemelham-se na consideração de que ambas constituem-se de morfemas (lexicais e/ ou gramaticais). A noção de lexia acrescenta, contudo, a distinção de três tipos de unidades: a lexia simples, formada por uma unidade, como **cavalo**; a lexia composta, **cavalo-vapor**, por exemplo, com palavras integradas; e a lexia complexa, cuja constituição interna não pode ser alterada, como **cavalo marinho** (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 303). Apropriadamente, concluem Genouvrier e Peytard (1974), que essas análises corroboram a necessidade de estudo não apenas dos aspectos semânticos das unidades lexicais, mas também das relações sintáticas, das combinações e agrupamentos desses elementos nas frases, no ensino de léxico.

Biderman (1999) corrobora a definição de palavra conferida por Ullmann (1952 apud BIDERMAN, 1999, p. 87), como a unidade semântica indecomponível. Dessa maneira, reforçamos uma concepção mais ampla de palavra, por ir além de classificações gráficas, fonológicas ou morfossintáticas. A título de exemplo da insuficiência de outros critérios para a análise lexical, Biderman (1999, p. 88) cita a frase “Em vão nós procuramos por Carlos”, na qual “em vão”, a despeito de ser escrita em dois segmentos, é considerada uma palavra, numa análise semântica e morfossintática.

No intento de se evitar confusões terminológicas, na referência a unidades lexicais abstratas, unidades lexicais realizadas em discursos, entre outras, importa destacar a

terminologia adotada para adequada diferenciação de cada unidade. Assim, apresentam-se os termos “palavra”, “vocábulo”, “lexema”, “lema” e “lexia”.

No plano da língua, emprega-se o termo “lexema”, para nomear a unidade abstrata do léxico, suporte de sentidos extralinguísticos (formas livres) ou de função articulatória (formas dependentes), para Biderman (1999), e passível de variação na forma, quando concretizada em discursos. “Lema” define a representação canônica de uma unidade lexical, utilizada como entrada nos verbetes de dicionários. Retomando Villalva e Silvestre (2014), quando afirmam serem as unidades lexicais um conjunto de possibilidades de realização fonética, morfológica, de função sintática e semântica, o “lema” identifica esse conjunto; o que ocorre, no Português, pela forma singular e masculina (quando há variação de gênero), no caso de substantivos e adjetivos, e no infinitivo não flexionado, para verbos.

“Palavra” e “vocábulo” servem à denominação das unidades realizadas discursivamente, na proposta de Biderman (1999), dada a utilização desses termos como sinônimos, pelos falantes. Contudo, a autora adverte que, em virtude da imprecisão e ambiguidade dessas palavras, cientificamente é aconselhável se referir às manifestações de lexemas como “lexias” (simples, compostas ou complexas).

Concordamos que “palavra” é uma classificação falha, para a identificação de unidades lexicais concretizadas nos discursos, tendo em vista a argumentação dos autores supracitados, e acreditamos que a compreensão do termo “lexia” e da discussão teórica sobre o tema seja essencial, pois, assim, a abordagem do conteúdo, no ensino de língua, efetua-se com mais precisão.

Ainda assim, embora cômicos da discussão acerca da definição e da identificação de unidades lexicais, ao referirmos às unidades lexicais, nas atividades construídas para a intervenção educacional proposta e, nesta dissertação, privilegiamos a utilização do termo “palavra”.

Essa opção terminológica justifica-se por dois motivos: primeiramente, pela facilidade de reconhecimento desse elemento da linguagem, pelos falantes do idioma, conforme afirmam Genouvrier e Peytard (1974); ademais, os itens lexicais foco de ensino, no presente estudo, são unidades realizadas em textos.

2.2 Ensino do Léxico

Tão necessário, quanto a discussão teórica acerca da delimitação e da definição do que pode ser considerado palavra, é um debate sobre o tratamento que tem sido dispensado ao léxico no processo de ensino da Língua Portuguesa, pois estudos vários têm criticado não somente a ausência desse trabalho, na Educação Básica, como também a forma assumida por ele, em manuais didáticos, por exemplo. Disso resulta a constatação de que proposições metodológicas para ensino de léxico são fundamentalmente necessárias, quando se assume a relevância do conhecimento lexical, nas práticas comunicativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 36), doravante PCN, indicam a abordagem do léxico e das redes semânticas como um dos aspectos linguísticos capazes de ampliar a competência discursiva do sujeito, objetivo central do ensino de Língua Portuguesa. Entre as práticas de análise linguística, os PCN orientam para a “ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir”:

- * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
- * organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- * capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;
- * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário. (BRASIL, 1998, p. 62-63)

Parece haver um contrassenso, no entanto, entre a orientação curricular federal e a prática escolar. Enquanto aquela reconhece a apropriação de conhecimentos lexicais como uma das condições para uma eficiente utilização da língua, na comunicação textual, diversos autores apontam a insuficiência do ensino do léxico na Educação Básica.

Antunes (2012, p. 13) assevera que “o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua”. Dias (2003, p. 28), em análise de livros didáticos, constatou que, nos objetos pesquisados, existem exercícios de vocabulário que, “da

forma como são propostos, não contribuem para que as palavras estudadas sejam incorporadas ao léxico ativo dos alunos”. E Barbosa (2002, sem paginação) conclui que

No mundo contemporâneo, o exame das práticas sêmio-lingüísticas dos enunciadore e dos enunciatários do discurso pedagógico tem permitido observar claramente que a questão do ensino do léxico não é considerada importante, é, até mesmo, freqüentemente esquecida ou desconhecida, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam, como é evidente, em linguagem.

Esse contexto parece-nos, no mínimo, contraditório, tendo em vista, ainda, a busca pela formação do cidadão linguística e discursivamente competente, para atuar nas mais diversas situações comunicativas, proclamada por professores de Língua Portuguesa, dada a imbricada relação existente entre habilidades de compreensão e produção de textos e conhecimento lexical, já referida por estudiosos como Koch e Elias (2006, 2012), Marcuschi (2008) e Kleiman (1998).

A instituição escolar desempenha, por conseguinte, uma importante influência no processo de aprendizagem do léxico, pois nela o aluno pode ser sensibilizado para as nuances semânticas das palavras, refletir sobre as mensagens/ intenções que estas indicam, perceber as relações que se estabelecem entre elas e ampliar o conhecimento que tem do léxico da língua que utiliza. A língua caracteriza-se basicamente pelo léxico, logo, conhecê-lo é essencial na aprendizagem de uma língua (LEFFA, 2000, p. 13).

Nesse sentido, conhecer algumas orientações para ensino de léxico, no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, no ensino de Língua Portuguesa, é essencial, uma vez que, assim como Vilaça e Lúna (2012, p. 54) declaram, “dominar o léxico de uma língua não é [...] simples”, pois o léxico é um sistema muito extenso e aberto.

O domínio do léxico compreende diversas habilidades, para além do reconhecimento de palavras. Comumente, estudantes dizem “conhecer” uma palavra, baseando-se somente no reconhecimento do item lexical. Não é raro, em atividades de leitura, professores questionarem os alunos sobre palavras que não conhecem e estes dizerem que conhecem todas, mas não conseguirem definir ou minimamente construir uma explicação sobre os sentidos assumidos por estas palavras em dado contexto. Disso decorre a inevitabilidade de se refletir a respeito do que é conhecer uma palavra.

Para Vilaça e Lúna (2012, p. 55), conhecemos uma palavra quando a empregamos adequadamente, a partir do conhecimento que temos de seu (s) significado (s), “seu uso e suas relações com outras palavras do mesmo campo semântico”. Ao se discutir sobre aprendizagem ou aquisição lexical, Leffa (2000) considera relevantes as informações a respeito da frequência da palavra, sua colocabilidade, limitações de registro para algumas acepções, a existência de derivações e flexões para a palavra, a classe a que pertence, as relações paradigmáticas estabelecidas entre as palavras e valores denotativos e conotativos. Leffa (2000, p. 33) destaca, no entanto, a questão da colocabilidade (colocação) como “um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário de uma língua, principalmente quando envolve os aspectos produtivos (escrita e fala)”, a que devemos nos atentar, portanto, a fim de que o aluno saiba que palavras acompanham quais.

Bezerra (1999), baseando-se em Tréville e Duquette (1996, p. 98), explica que a competência lexical compreende alguns componentes, a saber: componente linguístico, discursivo, referencial, sociocultural e estratégico. Assim, conhecer uma palavra abrange conhecimentos referentes a: forma, estrutura, sentidos, relações morfossintáticas, contextos de uso privilegiados para uso da palavra, combinações, relações lógico-semânticas, valor das palavras, significados culturais, articulação de palavras em redes associativas, entre outros. Concordando com essa visão ampla sobre o estudo de vocabulário, Ilari (1992, p. 61) sugere a construção de fichas, com registros de pesquisas efetuadas pelos alunos, sobre determinadas palavras em estudo:

Figura 1 - Ficha proposta por Ilari (1992) para registro de pesquisas sobre palavras

- | | |
|-------|--|
| i. | a forma gráfica da palavra; |
| ii. | a classe morfossintática (nome, adjetivo, verbo intransitivo, verbo transitivo, advérbio, etc.). No caso dos verbos e das demais palavras que “pedem” termos integrantes vale a pena apresentá-los na forma de “orações esquemáticas”; |
| iii. | a descrição do sentido propriamente dito, expressa mediante uma análise componencial ou uma definição; |
| iv. | a descrição de (eventuais) pressuposições e outras condições de emprego; |
| v. | a descrição de eventuais dependências do significado em relação ao contexto; |
| vi. | (eventuais) conotações veiculadas pelo uso da palavra; |
| vii. | palavras relacionadas morfologicamente, e com ligações evidentes quanto ao sentido; |
| viii. | palavras relacionadas pelo sentido (sinônimos, antônimos, outras palavras, de que a palavra dada é hipônimo, hiperônimo, etc.); |
| ix. | exemplos fabricados ou levantados pelo aluno. |

Fonte: Ilari (1992, p. 61).

Assim, no ensino do léxico, não devemos nos limitar à definição das palavras, mas ampliar os conhecimentos sobre estas de forma que o aprendiz compreenda como e em quais situações comunicativas empregá-las. Nesse processo, admitimos que “o ensino de vocabulário deve ser realizado através de situações de uso efetivo das palavras e de estratégias que considerem as associações dessas palavras” (BEZERRA, 1999).

A preocupação em contextualizar a palavra, no processo de ensino dela, e na verificação das relações que esta estabelece com outras deve constar no ensino de vocabulário. Genouvrier e Peytard (1974) apontam ser consenso entre metodólogos do ensino a consideração do texto, na aquisição e motivação para estudo do vocabulário.

Como aponta Antunes (2012, p. 24), “falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência”. Afinal, “é no texto que a palavra se realiza e de onde se pode determinar o conteúdo semântico” (DIAS, 2004, p. 16). Barbosa (apud LEFFA, 2000, p. 23) corrobora tal afirmativa, explicando que “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

Ao se observar as relações de polissemia, sinonímia, hiperonímia/hiponímia, entre outras, importa verificar as redes de sentido estabelecidas e as relações que estas formam com o texto/ gênero em que aparecem. O ensino de item lexical isolado ou em frases curtas, portanto, é inadequado, uma vez que não são suficientes para evidenciar a amplitude semântica e funcional do léxico, na produção de sentidos e no estabelecimento de coesão e coerência em textos. A maneira como as palavras se combinam e se agrupam se evidencia em textos, que mantêm estreita relação com a situação de comunicação na qual se constroem.

Gonçalves (1977, p. 129) também estuda o tema e conclui que “É o contexto que determina e precisa o sentido da palavra polissêmica, pois o significante não sofre modificação quando a palavra muda de sentido, mas é diferente para cada sentido da palavra o contexto no qual ela está inserida”. Ao concordarmos que o conhecimento sobre dada palavra deve ir além de conhecer sua forma e definição, privilegiamos, assim, o estudo contextualizado da palavra, pois dessa forma é que será possível observar e analisar relações semânticas (as palavras que se aproximam ou se distanciam semanticamente) bem como sintáticas (quais palavras precedem ou seguem outras no discurso).

Cabe nessa discussão, entretanto, a advertência de Leffa (2000, p. 23) a respeito da possibilidade de a ênfase no contexto ser interpretada como a ausência de sentido das palavras

fora dele. O autor explica que a palavra não é desprovida de sentido, fora de contexto; ela carrega sentidos vários, tem uma “história de experiências que recolheu de outros textos de que participou”. O que ocorre, segundo ele, entre o texto e a palavra “é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos.” (LEFFA, 2000, p. 24).

Além de sua fundamental contextualização, o ensino de vocabulário carece de atenção sobre condições outras, para que o aluno aproprie-se dos sentidos das palavras e empregue-os eficientemente, na comunicação textual. Ou seja, a fim de que o aluno amplie seu repertório, saiba selecionar palavras adequadas aos contextos comunicativos, adquira um léxico amplo e um vocabulário preciso, o professor deve atentar-se a aspectos como a consideração de aprendizagem incidental ou intencional de vocabulário, dentre outros.

Ilari (1992) defende que, haja vista a impossibilidade de o professor de língua prever sobre quais palavras os alunos terão dúvidas e o fato de que encontrar palavras desconhecidas ser experiência corriqueira, na vida de qualquer falante, “é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas” (p. 58). Evidentemente, não há como negar o apontamento do autor, levando em conta a amplitude do léxico de uma língua, bem como a diversidade de situações comunicativas em que o falante pode se envolver. Entretanto, consideramos pertinente ponderar se a formação de hábitos, conforme Ilari (1992), é suficiente, para a ampliação dos vocabulários passivo e ativo, de nossos alunos.

Recorrendo aos conceitos de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional, Leffa (2000, p. 35) esclarece tratem-se da aquisição natural, espontânea, a partir do contato com novas palavras; e do desenvolvimento formal e planejado, orientado por outrem que direciona a atenção do aprendiz, respectivamente. Logo, numa aproximação entre esses conceitos e a orientação citada no parágrafo anterior, constatamos que, ao privilegiar o ensino de estratégias e comportamentos frente a itens lexicais desconhecidos, espera-se que a aprendizagem de vocabulário dê-se via aprendizagem incidental. Leffa (2000), no entanto, esclarece que a aprendizagem incidental, natural, na aprendizagem da língua materna, depende do *input* que o aprendiz recebe, altamente contextualizado; por exemplo, por meio da leitura e de processos de inferenciação.

Dessa forma, julgamos não ser produtora “esperar” que leituras e interações das quais nossos alunos participam promovam a ampliação do léxico individual deles, haja vista que muitos convivem em situações de baixo letramento, efetuam leituras mais complexas

quase que apenas no ambiente escolar e ainda encontram dificuldades na decodificação de textos escritos. Por conseguinte, oportunizar situações (contextualizadas) para a aprendizagem intencional de vocabulário, no ambiente escolar, é fundamental para uma “boa formação léxica” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 289).

Na aprendizagem (intencional ou incidental), Leffa (2000) argumenta ser necessário o esforço da atenção, mas isso nem sempre acontece no caso da aprendizagem incidental. Isso reforça a hipótese de que a aprendizagem intencional de vocabulário deve ser contemplada, no ensino da Língua Portuguesa, e exige esclarecimentos a respeito das condições mais adequadas para que os alunos ampliem seus vocabulários passivo e ativo.

Breves exposições sobre significados e funções de determinadas palavras não são suficientes para que as mesmas sejam incorporadas ao léxico ativo do falante. Coelho (1985, p. 68) adverte que, para haver a transferência de palavras do léxico passivo para o ativo, não se deve dispensar “o envolvimento mais demorado e sistemático com o assunto a que se referem; a duração do envolvimento [...] revela-se extremamente necessário”. De fato, agir com naturalidade e espontaneidade advém de práticas frequentes e de familiaridade, portanto, no ensino do léxico, o hábito de utilizar e compreender determinadas palavras e a convivência com elas são condições valiosas.

Sobre o tema, Leffa (2000, p. 35) menciona que “o processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão”, a partir de repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc. Afinal,

Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração [...]. (LEFFA, 2000, p. 37)

Devemos sublinhar, além disso, as estratégias que Leffa (2000) destaca para ampliar o investimento cognitivo e afetivo do aluno na aprendizagem intencional de vocabulário: aprendizagem de palavras inseridas em contexto significativo (já anteriormente discutido), ensino de poucas palavras por ocasião de aprendizagem e utilização de estratégias de fixação de significado e forma de novas palavras, na memória de longa duração.

Uma vez que concordamos com a existência dos aspectos passivo e ativo do léxico, é importante atentarmos para a associação entre forma e conteúdo das palavras. No processo

passivo, a compreensão inicia-se pelo reconhecimento da palavra, ou seja, da forma ao conteúdo; enquanto que, no uso ativo do léxico, parte-se do conteúdo à forma.

No que concerne às estratégias de fixação de palavras, Leffa (2000) focaliza atividades de fixação dos sons (inicial e final) e do número de sílabas das palavras, por considerar esses elementos os responsáveis pela recuperação delas na memória; exercícios de análise de elementos menores das palavras (radicais, afixos e outras palavras, tendo em vista a consideração do conceito de lexia complexa e composta); a criação de empregos para a palavra nova; o estabelecimento de vínculos entre a palavra nova e algo conhecido, como um dado da experiência de mundo; e a promoção de reencontros com a palavra. Ilari (1992, p. 58-67) também orienta para envolvimento do aluno com a palavra a ser aprendida, por meio de atividades de pesquisa sobre a palavra, de análise de morfemas e de traços semânticos, de manipulação de textos (resumo, paráfrase e síntese), entre outras.

Na aprendizagem de palavras, Gonçalves (1977, p. 127) defende a aplicação de uma série de atividades para que o aluno compare, classifique, reagrupe, analise, empregue em contextos e situações diversos, oponha a outras (observando sentido e distribuição no texto), as palavras que está a aprender. Então, não são explicações esporádicas e rápidas que contribuirão para a ampliação do vocabulário dos alunos, mas sim um ensino sistemático.

Importante também pontuar a utilização proposta por Gonçalves (1977) e Ilari (1992) da análise de traços semânticos, no estudo do léxico da língua. Por permitirem ao professor precisar o sentido e o emprego de palavras, esse tipo de exercício sobre o vocabulário em muito contribui para que o aluno perceba as nuances de sentidos, em que as palavras se assemelham e diferenciam, pois, conforme Biderman (1998, p. 111), “nuanças de sentido se estabelecem pelo acréscimo ou eliminação de traços significativos”, de modo que, pela comparação entre palavras, oposições e contrastes de sentido evidenciam-se. Assim, o aluno dispõe de conhecimentos úteis, nas tarefas de seleção, adequação e precisão vocabular, nas situações comunicativas de que participa.

Algumas orientações de Binon e Verlinde (2000), a respeito do ensino e aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira ou segunda língua, também merecem destaque, no ensino de vocabulário de língua materna. Além de defenderem um ensino de palavras, a partir de textos autênticos, que forneçam contexto para análise do código, bem como da comunicação estabelecida, os autores discutem fatores favorecedores da memorização do vocabulário, pertinentes quando se pretende ampliar os vocabulários dos alunos.

Inicialmente, os autores pontuam a relevância das atividades efetuadas com o vocabulário a ser aprendido, enfatizando que a aprendizagem não depende do número de

vezes com que o aluno tem contato com a palavra, mas da qualidade das atividades: “A referida palavra é retida mais facilmente se for pronunciada, lida e entendida do que se for simplesmente repetida por dez vezes” (BINON; VERLINDE, 2000, p. 129).

Compartilhando da orientação de Ilari (1992), sobre o necessário ensino e aprendizagem de estratégias de manipulação do léxico, os autores enunciam acerca de um “ensino estratégico” de vocabulário. Nesse processo, atividades já referidas nesta dissertação, como análise de traços semânticos e da morfologia da palavra, são aplicadas com vistas a desenvolver no aluno hábitos para aprendizagem autônoma de palavras desconhecidas. Portanto, deve-se atentar ainda para o processo de ensino de vocabulário.

Binon e Verlinde (2000, p. 131) defendem um processo de ensino sistematizado em três momentos, bastante adequado às orientações gerais para ensino de vocabulário:

1. *a apresentação* de uma nova palavra ou de uma nova unidade lexical, a elucidação de significados feita com a ajuda de diferentes técnicas de semantização: a contextualização, a definição, a sinonímia, a paráfrase, a exemplificação, a tradução.
2. *a memorização*: a integração através de exercícios lexicológicos, por exemplo.
3. *a reativação*: para a reutilização e a transferência de diversas situações de comunicação.

Na proposta dos autores, reflexão e uso das palavras a serem aprendidas articulam-se, num processo que pressupõe ainda a memorização. Conforme as etapas de ensino, são oportunizados momentos para o conhecimento amplo da palavra (forma, conteúdo, relações semânticas com outras palavras), para a análise de detalhes semânticos e para o emprego da palavra aprendida, de forma que as possibilidades de a palavra em estudo compor o vocabulário passivo e ativo dos alunos se ampliam.

Coelho (1985, p. 70) reforça a obrigatoriedade de envolvimento com palavras a serem aprendidas, ao defender que “Deve haver tempo, vivência e envolvimento com o que se estuda, para que o léxico ativo possa ser gradualmente formado”. E acrescenta que discussões de textos, explicações sobre compreensões, leitura e produção de texto, são imprescindíveis entre as atividades para o aumento do vocabulário ativo. Afinal, em contextos significativos, o leitor é capaz de inferir os significados de palavras e relacioná-las a outras, em situações diferentes.

A relevância da leitura na aprendizagem de vocabulário é ressaltada por Sousa e Gabriel (2011), ao discorrerem a respeito da leitura mediada. As autoras apresentam esse tipo

de leitura como oportuna metodologia para compreensão do léxico, por viabilizar questionamentos, inferências e a interação entre indivíduos, acerca de palavras desconhecidas ou daquelas já conhecidas, mas empregadas em novos contextos. Entretanto, a despeito de concordarmos com a proposição da leitura como procedimento metodológico produtivo na aprendizagem de vocabulário, ressaltamos que atividades mais direcionadas a determinadas palavras devem ser privilegiadas no ensino de língua, com fins à ampliação dos vocabulários (passivo e ativo) dos alunos, considerando-se a necessidade de envolvimento com elas, para sua fixação na memória de longo termo.

Enfim, o ensino do léxico é produtivo, isto é, há ampliação lexical e consciência, precisão e adequação no uso das palavras, quando este processo se baseia numa metodologia em que existe o **uso** do léxico, em atividades de leitura, análise de palavras e produção de textos, contextualizadamente. Nesse processo, o dicionário, enquanto obra lexicográfica que reúne informações sobre os usos, sentidos e forma do léxico da língua, pode colaborar sobremaneira na construção de conhecimentos sobre as palavras. Consequentemente, é pertinente discorrermos brevemente a respeito da tipologia de obras lexicográficas, bem como da relevância desse instrumento no ensino e aprendizagem de vocabulário.

2.3 Dicionários

O potencial didático de dicionários é inquestionável, no ensino de Língua Portuguesa, no processo de ampliação de conhecimentos sobre esta, bem como na prática de uso dela. Ao encerrar informações acerca das palavras constituintes da língua, no que concerne a definições de significados, identificação de sentidos comuns e específicos, de grafia correta, de classe gramatical, da origem, a aspectos estruturais e funcionais da língua, os dicionários apresentam-se como “um lugar privilegiado de lições sobre a língua, mas também sobre a linguagem” (KRIEGER, 2012, p. 9-10).

Os dicionários são uma ferramenta de grande valia para o usuário da língua, se consideramos o fato de que é impossível conhecer todas as palavras que a compõem. De maneira que se torna evidente a inevitável recorrência a obras lexicográficas, por essas comporem, conforme Krieger (2007, p. 295), “o único lugar em que o léxico de um idioma é registrado de forma sistemática”, e, portanto, os dicionários são fontes para a solução de dúvidas e questionamentos no que tange ao léxico e à língua.

Uma consequência disso, segundo Krieger (2007), é a instauração do dicionário como “instância de legitimação do léxico”, de “paradigma linguístico modelar de usos e sentidos das palavras e expressões da língua” (p. 295), situação que reforça a necessária destreza na consulta e compreensão dos dicionários, uma vez que cabe ao usuário destes a interpretação das informações fornecidas, à luz da situação comunicativa em que se insere.

A presença do dicionário, no ensino de língua materna, estrangeira ou das demais disciplinas dos currículos escolares, é fato, no ambiente escolar. A despeito disso, no contexto de sala de aula, é comum notar desmotivação em muitos alunos para a consulta a dicionários, em função de diversas razões, dentre as quais, segundo eles: letra pequena, necessidade de se consultar mais de uma entrada para alcançar a compreensão de uma palavra, dificuldade em compreender as palavras utilizadas nos verbetes etc.

A adequada utilização de obras lexicográficas, por conseguinte, depende do conhecimento sobre esse objeto, do reconhecimento dos benefícios desta utilização na busca por informações sobre o léxico de uma língua, mas também de práticas que motivem a “consulta frequente, autônoma e voluntária do dicionário” (GOMES, 2011, p. 141) e, ademais, da utilização do dicionário correspondente às suas funções nas práticas discursivas (COROA, 2011). Destarte, cabe aos professores conhecer esse recurso didático, a fim de eficientemente orientar o uso deste pelo aluno, no contexto escolar.

No que tange ao desenvolvimento histórico e à constituição de dicionários, haja vista a imbricada relação entre estudo da língua e obras lexicográficas, percebe-se que a preocupação com o registro de palavras e seus significados datam de bastante tempo. Embora o trabalho lexicográfico, conforme o conhecemos, tenha se iniciado somente nos tempos modernos⁶, conforme Biderman (1984), na antiguidade, registrou-se a produção de glossários⁷, por gregos e latinos que objetivaram facilitar a compreensão de textos literários e a correção linguística.

Na tradição portuguesa, o “Vocabulario Portuguez e Latino”, de Rafael Bluteau, destaca-se como o melhor dentre os mais antigos dicionários, na análise de Biderman (1984). Bilíngue (português-latim), o dicionário de Bluteau possuía características enciclopédicas, com bastante informação sobre as línguas, e foi base para a construção do “Dicionário da Língua Portuguesa recompilado dos vocabulários impressos até agora e, nesta segunda edição, novamente emendado e muito acrescentado”, de Antônio de Moraes e Silva, avaliado por Biderman (1984) como “um marco na lexicografia de língua portuguesa” (p. 5), por ser o primeiro dicionário de uso da língua, com apurado padrão lexicográfico para a época, sem informações enciclopédicas (de natureza não linguística), numa indicação de consciência da distinção entre dicionário de língua e enciclopédia.

Seguiram-se, a estes dicionários, outros, como o “Grande Diccionario Portuguez” ou “Thesouro da Lingua Portugueza” (1871-1874), de Frei Domingos de Oliveira, e o “Diccionario Contemporaneo da Lingua Portugueza” (1881), de Francisco J. Caldas Aulete, que, de acordo com Murakawa (2007, p. 237-238), contribuíram “para a construção de outras obras lexicográficas que ao longo do tempo foram se aperfeiçoando e oferecendo um saber lexicográfico” para obras posteriores.

Rey-Debove (1984, p. 64) distingue três tipos de dicionários, em função da informação sobre os signos que estes veiculam:

o dicionário linguístico, que só dá informações sobre os signos, com exclusão da definição (dicionário etimológico, por exemplo); a obra enciclopédica, que só dá informações sobre as coisas, incluindo a definição

⁶ Segundo Biderman (1984, p. 2), “a verdadeira lexicografia, porém, só vai se iniciar nos tempos modernos. Os primeiros dicionários espanhóis foram: o *Universal Vocabulario* de Alonso de Palencia (1490) e os vocabulários *Latino Español* (1492) e *Español Latino* (1495) de Antônio de Nebrija”.

⁷ “[...] os chamados dicionários de língua processam as unidades lexicais da língua geral; os denominados vocabulários, dicionários terminológicos, dicionários técnicos, glossários, etc. processam vocábulos representativos de uma norma linguística, inclusive as das línguas de especialidade; e, ainda, glossários ou vocabulários processam o vocabulário de um texto-ocorrência.” (BARBOSA, 2001, p. 33)

[...] e o dicionário de língua, que dá informações sobre os signos, incluindo a definição. Esses três tipos se dividem em dois grupos: o dicionário geral, que trata de todos os signos duma língua dada ou de todas as coisas duma civilização; e o dicionário especial, que só descreve um setor de uma ou da outra. O dicionário etimológico é um dicionário geral, e o dicionário de sinônimos, um dicionário especial.

E Biderman (2001) enfatiza a diversidade de obras existentes dentre os dicionários monolíngues, destacando a existência dos dicionários padrão da língua ou de uso, como o Aurélio; os dicionários analógicos (ou ideológicos), que fornecem “a palavra exata para a ideia imprecisa que nos ocorre” (GARCIA, 2010, p. 210), associando ideologicamente a ela outras palavras; os etimológicos, acerca da origem das palavras; e os terminológicos de diferentes áreas do conhecimento, dentre outros.

Por objetivarem a sistematização do léxico, os dicionários organizam-se, basicamente, em duas partes: a macroestrutura e a microestrutura. A macroestrutura é definida por Krieger (2012) como o conjunto composto pelas páginas iniciais da obra (nas quais se apresenta a obra, instruções para o uso, listas e abreviaturas), o corpo propriamente dito do dicionário (formado pela nomenclatura, ou seja, o conjunto de palavras registradas) e as páginas finais (compostas por anexos, tabelas, bibliografia etc.). O termo microestrutura é, de acordo com Krieger (2012, p. 27), sinônimo de verbete. Simplificadamente, microestrutura refere-se ao texto formado por palavra a ser definida e o conjunto de informações a ela relacionadas.

Murakawa (2007) considera o verbete (ou artigo lexicográfico) a menor unidade na organização de um dicionário. Semelhante à definição de Krieger (2012), a autora explica que o verbete “Está constituído pela palavra-entrada ou lema que é a unidade léxica a ser tratada e por um conjunto de informações sobre essa unidade” (MURAKAWA, 2007, p. 238).

Reúnem-se, no verbete, informações sobre etimologia, pronúncia, ortografia, classe gramatical, restrições de uso [...], sinônimos, antônimos, combinações léxicas, aspectos sintáticos relevantes, irregularidades morfológicas e principalmente a definição das diversas acepções e exemplos. (MURAKAWA, 2007, p. 238)

A presença das informações supracitadas, entretanto, não é constante em todo e qualquer verbete. Há variação no conjunto de informações sobre a palavra-entrada ou lema⁸,

⁸ Villalva e Silvestre (2014, p. 199) esclarecem que “O **lema** é uma forma que representa uma unidade discursiva, correspondendo à redução de todas as variantes flexionais de uma palavra a uma forma canônica”. E acrescentam que “Na descrição lexicográfica, a **forma-lema** representa a palavra que é objeto de análise num verbete [...]” (grifos dos autores).

em função do público a que o dicionário se destina e do propósito da obra, ou ainda em virtude da palavra a ser definida, “porque há muitas diferenças entre palavras. Algumas vão ter determinadas características e outras não” (KRIEGER, 2012, p. 29). Ademais, pode haver diferenças também na estruturação de verbetes entre dicionários, mas o padrão mínimo do verbete se mantém, constituído de palavra-entrada, informação gramatical e definição (informação semântica), segundo Krieger (2012).

O conhecimento acerca da constituição de dicionários, em seu aspecto macroestrutural e microestrutural (sobre os verbetes), em muito influencia a qualidade de consulta à obra. No que concerne à utilização de dicionários, Silva (2010, p. 330) assevera, apropriadamente, que “nem sempre o problema da insatisfação quanto ao uso do dicionário reside nele mesmo. Há que se considerar a prática do usuário de dicionários” que nem sempre compreende como utilizar a obra na resolução de dúvidas e esclarecimentos, não tem familiaridade com o material consultado nem informação a respeito da obra mais adequada ao objetivo pretendido. Nesse contexto, adverte Silva (2010), cabe a professores, pesquisadores e lexicógrafos a responsabilidade de possibilitar o acesso do consulente às informações pretendidas eficientemente.

A percepção sobre a organização de dicionários amplia a compreensão que se tem dessa obra e dá visibilidade a informações outras de bastante validade e utilidade para a consulta. A nomenclatura de um dicionário, por exemplo, estabelece relação estreita com o público a que este se destina. Biderman (2001b) explica que cada uma das modalidades de dicionários (dicionário padrão, dicionário geral, minidicionários, dicionários escolares e dicionários infantis) orienta-se a um público determinado a partir do tamanho da nomenclatura que apresenta. Assim, a autora exemplifica que, enquanto um dicionário padrão atinge uma nomenclatura entre 50.000 e 70.000 palavras, um dicionário escolar possui 25.000 palavras aproximadamente, e um dicionário infantil 5.000 palavras.

No que diz respeito à microestrutura de dicionários, Krieger (2012) defende que o entendimento da constituição do verbete influencia o sucesso do aluno na consulta que realiza. Por isso, importa compreender, por exemplo, que: cada acepção de uma palavra (correspondente a um significado) é marcada numericamente, geralmente, quando há mais de um significado; uma acepção pode comportar mais de uma definição⁹ (enunciado definidor

⁹ Krieger (2012, p. 31) exemplifica essa situação com a acepção 3 do verbete “oficina”, do Aulete digital (2006): “Curso prático onde se aprende e exercita atividade artística ou intelectual (oficina de teatro)/ LABORATÓRIO; WORKSHOP”. Nesse caso, a acepção forma-se com uma definição denominada analítica (curso prático onde se aprende e exercita atividade artística ou intelectual), um

mais a indicação de um sinônimo para a palavra-entrada); marcas tipográficas (negrito, itálico, sublinhado, entre outros) diferenciam informações; os autores de dicionários buscam a contextualização da palavra em frases criadas por estes ou com citações (denominadas abonações), dentre outros aspectos de verbetes.

2.3.1 Dicionários escolares: Lexicografia pedagógica

Ao conceber a responsabilidade da educação escolar no desenvolvimento de habilidades para uso de dicionários e, conseqüentemente, no ensino de língua materna, a iniciativa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), de contemplar dicionários em suas análises, emerge como uma ação extremamente adequada à produção e à adoção, pelas escolas, de dicionários mais adequados às necessidades dos alunos.

A avaliação de obras lexicográficas, como minidicionários, iniciou-se no ano 2000, a fim de possibilitar às escolas um acervo lexicográfico de melhor qualidade. A referida ação promoveu, segundo Rangel (2011), a legitimação de minidicionários como um tipo de material escolar e, portanto, como um recurso didático-pedagógico, que, nesse primeiro momento, “integraram o PNLD de forma semelhante” (p. 43) à dos livros didáticos. Os minidicionários foram avaliados sob critérios estabelecidos por uma comissão de especialistas, em 2002 e em 2004, e as resenhas dos aprovados constaram no “Guia do livro didático”, no volume “Dicionários”, para posterior avaliação e seleção por professores e secretarias de educação. O que diferenciou esse processo daquele que se promovia para a escolha do livro didático foi a doação das obras para os alunos.

Em 2005/ 2006, no entanto, houve alterações no “PNLD — Dicionários”, em virtude da constatação do desuso dos minidicionários e da inadequação pedagógica deles. Então, “parâmetros para a elaboração de dicionários mais comprometidos com o perfil do aluno e os objetivos do primeiro segmento do ensino fundamental” (RANGEL, 2011, p. 47) foram estabelecidos, por se considerar que os diferentes segmentos do Ensino Fundamental apresentam necessidades e habilidades distintas.

exemplo que especifica um tipo de oficina (oficina de teatro) e com sinônimos (laboratório, *workshop*), que funcionam como definições sinonímicas, segundo a autora.

A consequência disso foi a categorização dos dicionários em três¹⁰ tipos, considerando-se o tamanho da nomenclatura e o nível de escolarização dos alunos: dicionários de tipo 1 (de 1.000 a 3.000 verbetes, para alunos em fase de pré-alfabetização e alfabetização), tipo 2 (de 3.500 a 10.000 verbetes, para alunos em fase de consolidação do domínio da escrita) e tipo 3 (de 19.000 a 35.000 verbetes, para alunos das últimas séries do primeiro segmento do ensino fundamental). Além disso, não houve doação de obras aos alunos, mas às escolas. O MEC forneceu títulos diversificados às escolas, de maneira a equipá-las com diferentes títulos e tipos de obras lexicográficas, acompanhados por “um *manual* destinado aos professores, com o objetivo de orientá-los em relação ao uso desse tipo de obra em sala de aula” (RANGEL, 2011, p. 50) (grifo da autora).

A articulação entre objetivos de ensino, características do nível de aprendizagem e do perfil do usuário do dicionário, no âmbito escolar, representa a possibilidade de utilização produtiva dessas obras no ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, mostra-se de fundamental importância o conhecimento da obra com a qual se trabalha, na promoção de atividades que oportunizem o desenvolvimento da competência linguística e da “proficiência em consulta” (RANGEL, 2011, p. 52).

Rangel (2011) esclarece que a seleção vocabular, as maneiras de explicitação de sentidos e o projeto gráfico-editorial de dicionários escolares são princípios e critérios relevantes na avaliação destes pelo “PNLD — Dicionários”. Assim, importa analisar a adequação da nomenclatura do dicionário ao nível de escolarização do aluno e ao universo (vocabular) deste, a compatibilidade entre linguagem e estruturação das definições ao público visado, bem como observar a utilização de recursos gráficos/ editoriais (tamanho das letras, por exemplo).

Consequentemente, a análise desses aspectos pelo professor é indispensável, na inserção do dicionário escolar no ensino de língua. Haja vista o princípio básico da Lexicografia Pedagógica, segundo Krieger (2012), de que “é preciso adequar o tipo de dicionário aos distintos projetos de ensino/ aprendizagem” (p. 22), asseveramos que a tipologia definida pelo “PNLD — Dicionários” deve orientar a seleção de dicionários para cada sala de aula, sob a reflexão atenta do professor sobre as obras lexicográficas e as

¹⁰ A publicação que acompanha cada acervo de dicionários, “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, do PNLD – Dicionários 2012 (BRASIL, 2012), informa sobre quatro tipos de dicionários escolares enviados às escolas, nesse período: tipo 1 (1º ano do Ensino Fundamental), tipo 2 (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), tipo 3 (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e tipo 4 (1º ao 3º ano do Ensino Médio).

necessidades e habilidades do público com o qual trabalha, respeitando a individualidade característica dos alunos.

A adequação dos dicionários à realidade escolar, entretanto, não é suficiente para que esse material seja considerado relevante pelos alunos, enquanto fonte de resolução de dúvidas e questionamentos referentes à língua, e que eles o consultem com autonomia. Para tanto, consideramos imprescindível a mediação do professor.

Conforme afirma Martínez Ezquerro (apud ALMEIDA; COELHO; GOMES, 2006, p. 191), em relação ao conhecimento e uso de dicionários, é necessário: “conhecer os diversos tipos de dicionário”, a estrutura desse tipo de obra, “saber interpretar as informações semânticas e gramaticais” fornecidas nos verbetes, compreender e elaborar definições e exemplos e “desenvolver atitudes ativas a propósito da busca de informação e interesse pela precisão”.

Durante a realização de atividades que proporcionam o uso do dicionário, percebe-se que ele não apenas possibilita o acesso a informações a respeito do léxico da língua (usos das palavras, sentidos que assumem e forma que possuem (ortografia)), mas contribui para a compreensão e produção de textos. Dessa maneira, o dicionário funciona como um “colaborador para o desenvolvimento da competência linguística textual e comunicativa dos alunos, tanto no plano receptivo [...], quanto no plano produtivo — expressar-se em textos orais ou escritos” (ALMEIDA; COELHO; GOMES, 2006, p. 192).

Importante ressaltar ainda que, em determinadas situações, um significado aproximado não basta. Na produção textual e quando desconhecemos o sentido de palavras relevantes “cujo significado exato é essencial” para a compreensão de textos (KLEIMAN, 1998, p. 68), revela-se a necessidade de se utilizar dicionários. Kleiman (1998) apresenta o processo de inferência lexical como estratégia importante no contexto de ensino de leitura, quando “ensinamos também como analisar o contexto linguístico em que um vocábulo desconhecido se insere enquanto fornecedor de pistas para inferir o significado do desconhecido” (KLEIMAN, 1998, p. 72), mas reconhece que a inferência não é sempre adequada.

Dado o exposto, concordamos que os dicionários devem ser “usados como fonte de estudo e reflexão sobre o vocabulário da língua portuguesa e não simplesmente como fonte de consulta” (COSTA, 1997, p. 221) e que, destarte, contribuem no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos e análise da língua (KRIEGER, 2012). Logo, o ensino/ aprendizagem da língua não deve prescindir da utilização de obras lexicográficas em “práticas pedagógicas discursivamente situadas” (COROA, 2011,

p. 67). A busca por determinada informação linguística, nesse processo, não é artificial; justifica-se por integrar uma situação concreta de interlocução.

Na aplicação de um projeto escolar que visa ao estudo do léxico, a partir da produção de paráfrases escritas, como forma de ampliar o vocabulário dos estudantes, o dicionário apresenta-se como um recurso pedagógico essencial, portanto.

Coroa (2011, p. 70) frisa que “a procura de um significado no dicionário requer também uma interpretação, no tecido textual e contextual, das várias dimensões de informação que compõem esse significado”. Isso implica um sujeito ativo, na construção dos significados, cuja habilidade de análise dos sentidos das palavras e de (re) construção destes sentidos, na produção de textos, é fundamental no processo de parafraseamento.

2.4 Paráfrase

Em consonância com o senso comum, paráfrase é um texto em que se busca manter o sentido que foi exposto em outro texto, por meio de “arranjos” lexicais ou sintáticos. É uma apresentação de “alternativas de expressão para um mesmo conteúdo” (ILARI, 2006, p. 151).

No contexto escolar, espaço de aplicação da intervenção analisada nesse estudo, a habilidade em se produzir paráfrases é relevante, já que nem sempre os diversos conteúdos são apresentados em linguagem familiar e acessível a todos os alunos. Docentes parafraseiam a bibliografia consultada, durante a exposição de conteúdos, por exemplo, para especificar, explicitar, resumir ou exemplificar conceitos e enunciados; e alunos também exercitam a habilidade de abordar e manejar conteúdos produzidos por outrem em diversas atividades escolares. Daí a observação de que a paráfrase “é coisa muito íntima da dicção escolar, marcada por uma intertextualidade de diálogos” (MESERANI, 2002, p. 98). Logo, “acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas” (DIAS, 2004, p. 67) e levá-lo a expressar-se sobre determinado assunto de forma pessoal, semanticamente equivalente, é importante exercício de leitura, já que esta ação exige compreensão profunda das ideias que perpassam o texto.

Parafrasear, contudo, não está restrito ao ambiente escolar, se observamos que, em diversas situações sociais, somos chamados a reproduzir opiniões de terceiros e informações de outros textos, geralmente, recorrendo ao conhecimento lexical que possuímos, porque nem sempre é possível/ adequado repetir *ipsis litteris* o que foi lido/ ouvido anteriormente.

“O melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas” (GARCIA, 2010, p. 178). Dentre outras razões, dessa maneira, a produção escrita de paráfrase apresenta-se como um recurso favorável a reflexões acerca do léxico, visto que parafrasear é ação comum, em nosso cotidiano. Afinal, várias são as circunstâncias em que reproduzimos/ recontamos/ dizemos novamente os textos produzidos por outros e por nós mesmos, com vistas à “repetição”/ reformulação de determinado conteúdo.

Por essas razões e por possibilitar um contexto muito propício e significativo para o trabalho com itens lexicais, como os sinônimos, a paráfrase destaca-se, na proposta de intervenção aplicada no presente estudo, como o fio condutor para a ampliação do conhecimento lexical dos alunos.

A fim de embasar a construção da noção de paráfrase, buscamos, inicialmente, referencial em alguns teóricos brasileiros que analisaram o fenômeno parafrástico, como Sant’Anna (2007), Meserani (2002), Ilari (2006), Cançado (2013), Hilgert (2006), Garcia (2010), dentre outros estudiosos que elegeram a paráfrase como tema de artigos, dissertações e teses, para, subsequentemente, tratarmos de questões indispensáveis à discussão sobre paráfrase propostas por Catherine Fuchs (1985, 1982), leituras essenciais a quaisquer discussões do tema.

2.4.1 Noções gerais de paráfrase

As contribuições iniciais acerca da paráfrase encontramos em Sant’Anna (2007, p. 29), na obra “Paródia, Paráfrase e Cia”. Em interface com os conceitos de paródia, estilização e apropriação, relacionados principalmente ao campo literário, o autor entende que “a não-história do termo” paráfrase (p. 17) decorre da aproximação que existiria entre as noções de paráfrase e cópia. No entanto, Sant’Anna (2007), ao citar o dicionário de Beckson e Ganz (1965), assume a definição de paráfrase como ““a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita””.

A crença na noção de manutenção de sentidos realizada pela paráfrase fica evidente no paralelo que Sant’Anna estabelece entre esta e a paródia. A partir da concepção de que entre paráfrase e paródia há “uma oposição forte” (p. 27), o autor reforça, contudo, a compreensão de paráfrase como uma espécie de cópia. Tanto o é que, no capítulo intitulado “Paródia e paráfrase: uma oposição forte” (p. 27), Sant’Anna constata que a paráfrase, “repousando sobre o idêntico e o semelhante, **pouco faz evoluir a linguagem**” (p. 27-28), “Ela se **oculta** atrás de algo já estabelecido [...]” (p. 28), “é um discurso em **repouso**” (p. 28), no qual “alguém está abrindo mão de sua voz para deixar falar a voz do outro” (p. 29) (grifos nossos).

Importante ressaltar que as características da paráfrase, apontadas por Sant’Anna, conduzem a uma visão negativa do fenômeno parafrástico, por apresentar um sujeito sujeitado ao dizer do outro, que apenas repetiria a voz desse outro. Entendemos, entretanto, que, ao selecionar diferentes formas de estruturar e dizer determinados sentidos, esse sujeito parafraseador age sobre o texto (escrito ou oral), numa manipulação de formas e conteúdos que, inseridos em diferentes contextos interacionais, provoca novas percepções para o já-dito e possíveis desvelamentos de sentidos antes despercebidos ou percebidos de maneira diversa. Por conseguinte, o discurso anterior à paráfrase é colocado em movimento e o texto parafrástico não se oculta no estabelecido anteriormente, mas dá continuidade a ele, com

vistas a intenções comunicativas em questão. Duarte (2003, p. 242) adverte sobre a inexistência de paráfrases perfeitas; “semelhantemente ao que acontece à sinonímia lexical”, afirmação que corrobora uma percepção de paráfrase como também produtora de deslocamentos semânticos, a semelhança do que ocorreria somente na paródia, de acordo com Sant’Anna (2007).

Embora essa relação de “intertextualidade das semelhanças” (SANT’ANNA, 2007, p. 28) entre textos se aparente indesejável, do ponto de vista discursivo; didaticamente, Garcia (2010, p. 200) destaca a relevância da paráfrase como “exercício dos mais proveitosos” ao aprimoramento vocabular, por oportunizar reflexões concernentes à reestruturação de frases e a relações sinonímicas. Ao compreender, porém, a paráfrase como

uma espécie de tradução dentro da própria língua, em que se diz, de maneira mais clara, num texto B, o que contém um texto A, sem comentários marginais, sem torneios de frase e, tanto quanto possível, com outras palavras, e de tal forma que a nova versão — que pode ser sucinta sem deixar de ser fiel — evidencie o pleno entendimento do texto original. (GARCIA, 2010, p. 201)

Garcia reforça a impressão de que pode haver entre textos parafraseados e paráfrase identidade semântica, que um “texto B” pode “ser fiel” (GARCIA, 2010, p. 201) ao “texto A”.

Meserani (2002, p. 97-119), diferentemente, defende que a paráfrase pode ser reprodução ou expansão de ideias, o que resulta em duas classificações para a paráfrase: reprodutiva ou criativa, em função da maior ou menor semelhança entre a paráfrase e o texto parafraseado, e não de maior ou menor igualdade.

A paráfrase reprodutiva prima pela manutenção da mensagem do autor parafraseado, constituindo-se em “tradução quase literal de um outro texto” (CRUZ; ZANINI, 2009, p. 1906). Nela, não há acréscimo de ideias, pois o objetivo é manter o conteúdo do texto original, e a produção centra-se nas substituições semânticas, na sinonímia. A concepção de paráfrase reprodutiva apresenta, como se percebe, estreita relação com o que defende Sant’Anna (2007), pelo caráter repetidor desta.

Estabelecendo-se uma relação entre a paráfrase reprodutiva e o processo escolar de ensino aprendizagem, observa-se, contudo, a utilidade dessa prática na escola. Como bem afirma Meserani (2002), determinados conteúdos requerem transmissão e assimilação, portanto habilitar os alunos à produção de textos sobre outros textos, que não sejam meras cópias, representa um avanço, em momento inicial da escolarização ou mesmo da

compreensão de conteúdos. Mas, no que concerne à funcionalidade da paráfrase reprodutiva sobre o desempenho linguístico dos alunos, haja vista a dificuldade de muitos para compreender palavras eruditas, científicas e de conceitos com precisão, interessa-nos pontuar que a tentativa de “reprodução de um significado com alterações da expressão, do significante, nos limites da sinonímia e do texto de origem” (MESERANI, 2002, p. 108) oportuniza o exercício da busca pelo significado preciso e pelo uso adequado (às situações de comunicação) de palavras, habilidade fundamental aos usuários de uma língua.

Em contrapartida, na paráfrase criativa, o texto parafrástico reafirma o texto original, porém não se limita a reproduzi-lo, o que estimula o surgimento de novos significados, “transformando o texto parafrástico em um novo discurso, uma nova voz” (CRUZ; ZANINI, 2009, p. 1906) que permanece em acordo com o texto original. Nesse caso, ocorre a expansão do texto em novos significados, conforme Meserani (2002), num meio termo entre a paráfrase reprodutiva e a paródia, entendida pelo autor como texto que discorda de outro.

A paráfrase criativa “vai além da simples reiteração reprodutiva, mesmo que sem a autonomia maior dos textos criativos não parafrásticos” (MESERANI, 2002, p. 108). Ou seja, resulta do processo de produção de paráfrase criativa um texto que é reformulação de outro, em que novos sentidos surgem, embora semelhanças permaneçam, num movimento de retomada e deslocamento. Parret (1988), sobre o funcionamento da paráfrase, aponta que “A transposição parafrástica é *reconstrutiva*, e não *construtiva*” (p. 226) (grifo do autor), reforçando que a paráfrase produz o novo mantendo-se interligado ao anterior.

Em Ilari (2006), o foco recai sobre os recursos de construção da paráfrase, considerada pelo referido autor como a sentença que, de maneira equivalente a outro texto, descreve “um mesmo acontecimento ou um mesmo estado de coisas” (p. 140). O emprego do termo “equivalência” remete-nos à importante advertência de Parret (1988, p. 238) a respeito da impossibilidade de funcionamento idêntico entre frases: (“num só e mesmo contexto, [...] o par de frases consideradas como parafrásticas, nunca funcionará de maneira idêntica”), considerando as especificidades de cada contexto de comunicação.

No tocante aos mecanismos de construção de paráfrases, Ilari (2006) assinala duas possibilidades: “aplicar transformações de caráter sintático” (p. 140) e valer-se da “equivalência de palavras e construções” (p. 140). Exploram-se os mecanismos sintáticos quando a produção da paráfrase funda-se na alteração somente da construção da sentença, mantendo-se as palavras “(ou palavras da mesma família)” (p. 151). As “operações sintáticas” (p. 151) utilizadas nesse processo são, segundo Ilari (2006): a formação da voz passiva, a

nominalização, “a substituição de uma forma verbal finita por uma forma verbal infinita”¹¹ (p. 151), o ‘alçamento de certos verbos’¹² (p. 151), “a substituição de verbos por advérbios e vice-versa”. “Mecanismos de paráfrase baseados no léxico” (p. 140) abarcam o que Ilari chama de “predicado converso”¹³, “predicados simétricos”¹⁴, substituição de expressões baseadas em “diferentes verbos-suporte” (p. 141), em palavras de classes morfosintáticas diferentes e termos sinônimos.

Não se concebe, dessa forma, a paráfrase como mera reprodutora de sentidos, pois a noção de equivalência destaca a impossibilidade de uma relação de igualdade entre sentenças. Ao caracterizar os mecanismos sintáticos utilizados em parafraseamentos, Ilari (2006, p. 151) menciona a preservação de sentidos, colocando a expressão entre aspas, inclusive, numa demonstração de certa inadequação do conceito na discussão sobre paráfrase, e adverte, ainda, que “a escolha entre construções gramaticais ‘que têm o mesmo sentido’ nunca é totalmente indiferente” (p. 152), tendo em vista que “argumentam em sentidos diferentes” (p. 152) e podem ser utilizadas para atingir determinados efeitos de sentido.

Cançado (2013) corrobora a concepção de paráfrase como equivalência e, embora não discuta os recursos utilizados em sua constituição, contribui com reflexões sobre o tema, ao acrescentar a noção de acarretamento mútuo como “condição para que haja sinonímia entre sentenças” (p. 50), ou seja, paráfrase. A autora propõe que relações sinonímicas sejam estabelecidas embasadas no acarretamento mútuo, a saber, o “conteúdo semântico das sentenças” (p. 50). A proposta decorre do fato de que sequências e palavras podem equivaler-se no plano do conteúdo, sem, no entanto, serem percebidas como sinônimas.

Isso significa que é possível duas sequências/ palavras concordarem nos sentidos que propõem, equivalerem-se semanticamente, serem “verdadeiras, exatamente nas mesmas circunstâncias” (p. 49), mas julgadas com diferentes significados, em virtude da variação de perspectivas entre falantes, da escolha do tópico da sentença, da entonação e do foco. Logo, para que seja estabelecida uma relação parafrástica entre sentenças, Cançado (2013) julga pertinente embasar “operações linguísticas dessa natureza” (p. 50) na sinonímia de conteúdo,

¹¹ “Aos 30 anos, ficaria mal eu pedir dinheiro a meu pai ≈ Aos 30 anos pegaria mal que eu pedisse/ se eu pedisse dinheiro a meu pai [...]” (ILARI, 2006, p. 151).

¹² “Para a maionese endurecer, é preciso que a vasilha esteja absolutamente seca ≈ Para que a maionese endureça, a vasilha precisa estar absolutamente seca” (ILARI, 2006, p. 151).

¹³ “José é filho de Pedro = Pedro é pai de José” (ILARI, 2006, p. 140).

¹⁴ “José irmão de Pedro = Pedro irmão de José” (ILARI, 2006, p. 140).

que “requer somente que as sentenças (a) e (b) sejam verdadeiras, exatamente nas mesmas circunstâncias” (p. 49).

A referida relação entre paráfrase e situação comunicativa também é defendida por Hilgert (2006), ao analisar o parafraseamento como atividade de reformulação textual, do texto oral. Pautado em assertivas de Fuchs (1994), o autor colabora com relevantes reflexões sobre o tema (sejam estas referentes a paráfrases orais ou escritas), no capítulo “Parafraseamento”, da “Gramática do português culto falado no Brasil”, ao defender que o “parentesco semântico determinado por um núcleo de sentido comum invariável” (HILGERT, 2006, p. 277) não deve ser suficiente na consideração de uma relação parafrástica entre textos, necessitando, portanto, da observação das “condições interpretativas” (FUCHS apud HILGERT, p. 276) na qual se inserem.

Ao analisar o processo de parafraseamento no texto oral, Hilgert comprova, ainda, não se tratar de um fenômeno restrito à modalidade escrita da língua, conforme assinala Sant’Anna na definição de paráfrase adotada no trabalho supracitado. Na produção do texto oral, a paráfrase é vista por Hilgert (2006) como relevante estratégia no estabelecimento da progressão textual, afinal, a despeito de seu aspecto “retrospectivo” (HILGERT, 2006, p. 275), dada a retomada de enunciados anteriores no processo comunicativo, a paráfrase suscita deslocamentos de sentidos. Hilgert (2006) adota, portanto, bem como Meserani (2002), Ilari (2006) e Cançado (2013), a noção de paráfrase como o enunciado equivalente a outro, “em grau maior ou menor, nunca, porém, como uma equivalência absoluta” (FUCHS apud HILGERT, 2006, p. 275), em função das circunstâncias de comunicação. Além de ocupar-se do esclarecimento da noção de paráfrase, Hilgert (2006) aborda questões outras de relevância ao estudo do tema, em textos orais ou escritos.

Haja vista que a relação parafrástica entre enunciados depende fortemente da intenção dos interlocutores, Hilgert demonstra que algumas expressões funcionam como “marcadores verbais” (p. 277), indicando quando o interlocutor deve atribuir um parentesco semântico entre enunciados; e que o reconhecimento do tipo de paráfrase explicita a função desta na construção de determinado texto.

De acordo com o autor, enunciados com baixa equivalência semântica valem-se de marcadores especializados ou fortes, que “estabelecem em todo e qualquer contexto uma relação de equivalência”, como as expressões “em outras palavras” e “como disse há pouco”. Ao passo que, havendo um “alto grau de equivalência semântica, há uma tendência de os falantes não” (p. 279) utilizarem marcadores parafrásticos.

Quanto aos tipos de paráfrase, Hilgert apresenta uma diversa classificação, dependente da perspectiva adotada: paráfrases adjacentes e paráfrases não-adjacentes, se é observada sua localização em relação ao enunciado-origem; autoparáfrases e heteroparáfrases, resultantes do parafraseamento do próprio enunciado ou do enunciado do outro; paráfrases auto-iniciadas ou paráfrases heteroiniciadas, classificação indicadora do interlocutor que desencadeou o parafraseamento; e paráfrases expansivas ou paráfrases redutoras, relacionadas ao movimento de deslocamento de sentidos. O autor demonstra que o tipo de paráfrase permite interpretar a função desta, por exemplo, “tecer a macroestrutura de um tópico conversacional” (paráfrases não-adjacentes) (p. 284) ou resumir e denominar (paráfrase redutora).

Nesse sentido, a percepção da ausência/presença de marcadores parafrásticos, da localização da paráfrase, do interlocutor que a produziu, do enunciado parafraseado e da maneira como o parafraseamento se realizou, mostra-se relevante na construção de sentidos, pelo fato de essas informações figurarem como indícios das intenções dos interlocutores envolvidos, seja no processo de construção do texto oral ou do texto escrito, foco do nosso estudo.

Ribeiro (2001), ao centrar sua dissertação sobre o estudo do parafraseamento enquanto atividade argumentativa em textos orais, semelhante a Hilgert (2006), também referenda percepções relevantes acerca do processo de parafraseamento. Na compreensão de que a paráfrase provoca deslocamentos de sentido, a autora não reduz a paráfrase a um mecanismo de cópia, mas como o contexto da ampliação de sentidos, dependente de ações (interpretativas, linguísticas, de análise pragmática) dos sujeitos envolvidos no projeto de dizer. Assim: “a atividade parafrástica decorre de um trabalho dos sujeitos, que envolve recursos expressivos e recursos da situação em função do projeto de dizer do interlocutor” (RIBEIRO, 2001, p. 48).

A distinção entre cópia e paráfrase reside, segundo Ribeiro (2001), exatamente na variabilidade presente na paráfrase. O texto parafraseante apresenta “variações sintático-lexicais e/ ou fonético- suprasegmentais” (p. 53), em virtude das características de atividades interacionais e conversacionais. A autora estabelece, ainda, uma relação de *continuum* entre cópia e paráfrase, ao defender o conceito de graus de equivalência semântica, em que grau máximo caracteriza a cópia.

Dado o exposto, constata-se determinada variação não apenas na conceituação do termo “paráfrase”, bem como na compreensão da funcionalidade desta no processo de produção textual. Fuchs (1982, 1985) aborda esse aspecto do estudo da paráfrase e amplia o

entendimento do que seja parafrasear, ao apresentar as principais perspectivas sob as quais a paráfrase tem sido analisada. Disso decorre a necessária consideração dos trabalhos da autora no estudo que se apresenta a seguir.

2.4.2 A paráfrase sob o enfoque de Fuchs

Consonante aos estudos de Fuchs (1985, p. 129), o termo “paráfrase”, a despeito de seu surgimento, nos anos 60, na literatura linguística, ainda é alvo de “importantes divergências na própria concepção do fenômeno” (FUCHS, 1985, p. 129). Ao observarmos as definições dadas ao termo por estudiosos, facilmente constatamos o não consenso acerca do tema. Para Fuchs (1985, p. 129), a dificuldade em se precisar, na teoria e na prática, a noção de paráfrase, advém do fato de a paráfrase “ser objeto de uma série de caracterizações opostas”:

- é um dado imediato da consciência linguística dos locutores [...], mas é também o produto das construções teóricas dos linguistas [...];
- é uma atividade linguística dos sujeitos [...], mas é também o objeto linguístico resultante dessa atividade [...];
- é uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua (s) formulação (ões) efetivas numa situação dada [...], mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua [...]. (FUCHS, 1985, p. 129)

Conceituações diversas de paráfrase surgem de perspectivas diversas do tratamento dela (como consciência linguística do falante ou construções teóricas de linguistas), do fato de a paráfrase caracterizar tanto o ato de produção desta quanto o resultado disso (“o enunciado ou o texto que reformula o outro” (FUCHS, 1985, p. 129)) e por se referir à relação situada ou virtual entre enunciados.

Disso resulta, segundo Fuchs (1982), na obra “La paraphrase”, duas grandes correntes de considerações da paráfrase: uma de predominância sintática e outra de predominância semântica. Enquanto a primeira abordagem centra-se na análise de correspondências regulares, “entre phrases intuitivement senties comme ayant le ‘même sens’”¹⁵ (FUCHS, 1982, p. 18), assimilando o sentido “à l’ ‘information objective’”¹⁶ (p. 18) ou à referência; a segunda corrente mantém o foco das análises nas relações semânticas entre paráfrases.

¹⁵ “entre frases intuitivamente sentidas como tendo o ‘mesmo sentido’” (todas as traduções de Fuchs (1982) são de Maria Ieda Almeida Muniz).

¹⁶ “à informação objetiva”.

A proposta de Fuchs (1982), contudo, desenvolve uma terceira via de reflexões sobre a paráfrase, uma vez que as correntes supracitadas desconsideram a atuação dos sujeitos na construção de paráfrases e dicotomizam o fenômeno parafrástico em paráfrases “linguísticas” x paráfrases “extralinguísticas”, aparentemente desconsiderando a contradição, na compreensão de Fuchs (1982), fundamental da paráfrase: “la transformation progressive du ‘même’ (sens identique) em l’‘autre’ (sens différent”¹⁷) (p. 49), tendo em conta que “à redire la ‘même’ chose, on finit par dire ‘autre’ chose”¹⁸ (p. 49). Por conseguinte, conhecer e analisar as fontes históricas que embasam diferentes abordagens da paráfrase mostra-se essencial, no estudo a que se propõe, bem como ponderar a respeito da possível articulação entre as concepções de paráfrase, propostas por Fuchs (1982).

2.4.2.1 Diferentes perspectivas da paráfrase

Fuchs (1985) considera três principais fontes históricas para atuais reflexões linguísticas acerca da paráfrase, a saber: a perspectiva lógica da equivalência formal, a perspectiva gramatical da sinonímia e a perspectiva retórica da reformulação.

Compartilham da perspectiva lógica as interpretações que julgam equivalentes as proposições que possuem o mesmo “valor verdade”, isto é, “são conjuntamente verdadeiras ou falsas” (FUCHS, 1985, p. 130). Fuchs (1985) exemplifica essa visão com os seguintes pares de proposições: Todos os homens são mortais = Não há nenhum homem que não seja mortal; Eu partirei = Eu não ficarei, entre outros. Há, entretanto, alguns problemas nesta abordagem, segundo a autora.

A despeito de alguns linguistas apontarem dificuldade na aplicação do conceito de “valor de verdade” aos enunciados da língua e na percepção das especificidades de sentido, na perspectiva lógica, linguistas formais analisam a paráfrase a partir da noção de equivalência, de forma que dois enunciados devem compartilhar de uma propriedade comum para serem considerados paráfrases. Os enunciados que mantêm “o mesmo sentido” (FUCHS, 1985, p. 130) são os que conservam parentesco sintático, assim,

o protótipo da paráfrase linguística é, nesta perspectiva, a relação entre frases ativas e passivas (Paulo comprou a casa – A casa foi comprada por Paulo) ou

¹⁷ “a transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente)”.

¹⁸ “Ao dizer de novo a ‘mesma’ coisa acaba-se por dizer ‘outra’ coisa”.

a relação entre conversas (Pedro vendeu a casa a Paulo – Paulo comprou a casa de Pedro). (FUCHS, 1985, p. 130)

A visão de paráfrase calcada na equivalência formal apresenta, para Fuchs (1985, p. 130), dois problemas: “a consideração do léxico e o impacto semântico das operações de derivação”, pois da derivação de “enunciados estruturalmente aparentados a partir de uma mesma fórmula de partida” podem resultar enunciados semanticamente diferentes ou nulos. Para que haja paráfrase, em dada concepção, Fuchs (1985, p. 130) entende que é apropriado haver, portanto, “operações de derivação [...] que não modificam o sentido”.

Dicotomicamente, relaciona-se à perspectiva formal a abordagem da paráfrase como sinonímia de frases. Se naquela busca-se uma “identidade de sentido”, ao abordar a paráfrase sob o foco da semântica, pretende-se “qualificar no plano da significação aquilo que as paráfrases têm em comum e aquilo que as diferenciam” (FUCHS, 1985, p. 131), pois, para semanticistas contemporâneos, assevera Fuchs (1985), nas paráfrases, há tanto um núcleo semântico que se mantém, quanto, “significados secundários” (p. 131) que variam.

As dificuldades que se apresentam no tratamento da paráfrase como sinonímia de frases encontram-se na determinação das semelhanças e diferenças semânticas e na crença de uma “identidade pura e simples de sentido [...] como dado imediato da consciência dos locutores” (FUCHS, 1985, p. 133).

Fuchs (1985) discute que, embora se preveja conceptualizações múltiplas, em virtude de diferentes pontos de vista sobre um mesmo referente, e a manutenção do sentido denotativo como condição da sinonímia, a variação intrínseca a esse processo não é insignificante na relação parafrástica entre enunciados. A escolha de determinada formulação ou outra evidencia não somente o “ponto de vista da referência e da significação denotativa” (FUCHS, 1985, p. 132) assumida pelo sujeito, em dada situação, mas também a existência de um enunciado parafrástico entre outros.

Desse contexto participa, ainda, a possibilidade de expressões serem consideradas idênticas, semanticamente, por locutores e, por isso, intercambiáveis numa situação de comunicação específica. Nessa circunstância, percebe-se que, em função de contexto linguístico e de situação extralinguística, sujeitos podem apagar diferenças semânticas entre enunciados/ expressões e “momentaneamente considerá-las como semanticamente idênticas” (FUCHS, 1985, p. 133).

A abordagem formal e da sinonímia semântica tratam “a paráfrase como uma relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso”, critica Fuchs (1985, p.

133). O vínculo entre enunciados - locutor - situação particular do discurso é estabelecido pela consideração da paráfrase como reformulação.

Sob esse enfoque, compreendemos a paráfrase “como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto segundo” (FUCHS, 1985, p. 133), em estreita relação com o contexto no qual se circunscreve. Conclui-se, por isso, que o estabelecimento de relações parafrásticas não se limita ao parentesco linguístico entre proposições, nem a fatores pragmáticos.

A atuação dos sujeitos aparece como condição decisiva na determinação de uma relação de paráfrase, ao compreendê-la como reformulação. Fuchs (1982) defende “un processus préalable de reconnaissance”¹⁹ (p. 81) na produção de paráfrases, no qual se evidencia a ação do locutor na “interprétation de la séquence de départ, et interprétation anticipée de la nouvelle séquence produite, afin de les juger identifiables sémantiquement”²⁰ (p. 81). O sujeito falante julga (atento à mensagem, à situação de comunicação, ao interlocutor e ao código) sequências parafraseadas e sequências parafraseantes, a fim de identificar semantismos e compará-los. Concernente à identificação de semantismos como semelhantes, Fuchs (1982, p. 116) julga que “important à retenir ici c’est qu’il s’agit d’une identification dynamique effectuée par un sujet en situation, et non d’une relation d’identité donnée *a priori* et un fois pour toutes”.²¹

Disso decorrem três questões:

- a. a reformulação parafrástica é variável, tendo em vista a dependência da interpretação prévia do texto-fonte, que também é variável, pois cada sujeito se insere em determinada situação e constrói sentidos para um texto. Isso ocorre em virtude da maneira como compreende ambiguidades, da leitura que privilegia, do nível de decodificação que realiza (consideração do sentido literal ou outro) e do quanto é exigido dele, semanticamente “(percepção de um “sentido global”, de uma leitura ou de uma escuta mais ou menos apressada)” (FUCHS, 1985, p. 134);

¹⁹ “um processo prévio de reconhecimento”.

²⁰ “interpretação da sequência de partida, e interpretação antecipada da nova sequência, a fim de julgá-las identificáveis semanticamente”.

²¹ “importante reter aqui é que se trata de uma identificação dinâmica efetuada por um sujeito em situação, e não de uma relação de identidade dada *a priori* e uma vez por todas”.

- b. a reformulação parafrástica baseia-se na identificação “momentânea” e “frágil” (FUCHS, 1985, p. 134) entre os significados do texto-fonte e do texto que o reformula. Assim, a identificação entre os significados dos textos em relação parafrástica não é válida em qualquer contexto, mas dependente da situação comunicativa na qual se insere e, destarte, assumindo a possibilidade de o locutor efetuar apagamentos de diferenças semânticas entre enunciados, aquela identificação é frágil;
- c. Por fim, há, na reformulação parafrástica, marcadores de reformulação (“quero dizer”, “em outras palavras”, etc.) que caracterizam o “emprego metalinguístico da linguagem” (FUCHS, 1985, p. 134).

No estudo da paráfrase sob o viés discursivo, Fuchs (1985) adverte que a questão é “articular língua e discurso, o sistema e seu emprego, determinando aquilo que, da interpretação e da reformulação, permanece previsível” (p. 134). Numa situação de paráfrase percebida dessa maneira, portanto, imbricam-se semantismos lógico-semânticos, dados de uma situação extralinguística e o trabalho de reconstrução de semantismos pelo sujeito parafraseador, que inclui anulações de diferenças semânticas capazes de distinguir paráfrase e texto-fonte.

A esse respeito, Fuchs (1982) esclarece que o sujeito, na reformulação e identificação de semantismos, necessita tratar a linguagem, ilusoriamente, como transparente²² e unívoca²³. A postura descrita, segundo a autora, constitui a relação espontânea dos sujeitos em linguagem e uma das características do parafraseamento, visto que o locutor da paráfrase necessita optar por uma interpretação do texto, em dada circunstância comunicativa. Parret (1988, p. 243) discute que, na anulação ou proximização de sentidos, há “cooperação” entre os interlocutores, “sobre o fundo de um consenso implícito [...] no interior de uma comunidade interpretativa”. Por essa razão, um texto pode admitir reformulações distintas, segundo a maneira como sujeitos perceberam semantismos e os restituíram/ deslocaram.

²² Segundo Fuchs (1982, p. 76), a tese da transparência da linguagem “postule l’indépendance mutuelle des dimensions ‘sémantique’ (relation des expressions aux objets qu’elles désignent ou aux états de choses qu’elles dénotent) et ‘pragmatique’ (relation des expressions à leurs utilisateurs et conditions d’utilisation)” (“postula a independência mútua das dimensões ‘semânticas’ (relação das expressões aos objetos que elas designam ou aos estados de coisas que elas denotam) e ‘pragmáticas’ (relações de expressões e seus utilizadores e condições de utilização)”).

²³ Suscetível “d’une interprétation unique” (FUCHS, 1982, p. 127), ou seja, “uma interpretação única”.

établir des relations de paraphrase entre des séquences de la langue, ce serait donc, dans l'usage spontané de la langue, effectuer un *jugement de nature métalinguistique* (un jugement sur la langue), par lequel on *identifie* les sémantismes que l'on a associés aux séquences considérées en gommant les différences considérées comme non pertinentes dans la situation donnée.²⁴
(FUCHS, 1982, p. 177)

A perspectiva discursiva da paráfrase apresenta-nos, portanto, como a mais completa e adequada ao estudo proposto, pois acreditamos na relação estreita entre aspectos semânticos e contextuais, de maneira que as informações extralinguísticas são capazes de balizar relações sinonímicas, contribuindo para uma maior/ menor parentesco semântico entre enunciados, em função das escolhas interpretativas e da construção parafrástica proposta pelo locutor. A análise de paráfrases com vistas somente à reprodução de semantismos engendra diversas e necessárias reflexões acerca do léxico e dos efeitos de sentido advindos das seleções lexicais realizadas: a impossibilidade de igualdade semântica entre textos diferentes, a dependência entre escolhas lexicais e contexto sociocomunicativo, a percepção de que escolhas lexicais não são indiferentes e, portanto, de que um conhecimento lexical amplo coloca interlocutores em situação favorável de maior domínio da língua, na proposição e construção de sentidos.

Vale destacar que, para o presente estudo, optamos pela produção de paráfrases reprodutivas, de acordo com o que propõe Meserani (2002, p. 100 - 108), considerando-se o objetivo principal da mesma — ampliação vocabular —, e o público-alvo da intervenção (alunos de 9º ano do Ensino Fundamental). Acreditamos que a noção de paráfrase reprodutiva seja mais adequada ao estudo/ reflexão inicial sobre paráfrases, tendo em vista os objetivos que sua produção implica, uma vez que não se exige do autor-aluno, além da reformulação do texto-fonte, com vistas à equivalência semântica, a produção de novos sentidos, o acréscimo de novas informações. Nesse processo, as análises centram-se, portanto, nos aspectos lexicais, semânticos, nas relações sinonímicas imbricadas à percepção dos “propósitos da ação interativa” (HILGERT, 2006, p. 277), a fim de se observar se, em determinada condição interpretativa, dois textos poderão ser interpretados como paráfrases (FUCHS apud HILGERT, 2006, p. 276).

A paráfrase constitui produções textuais e, como tal, na perspectiva interacional da língua, “é resultado da coprodução entre interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 13), em

²⁴ “Estabelecer relações de paráfrase entre sequências da língua seria, então, no uso espontâneo da língua, efetuar um processo de natureza metalinguística (um processo sobre a língua), pelo qual se identifica os semantismos que se têm associado às sequências consideradas engomando as diferenças consideradas como não pertinentes na situação dada”.

que, ainda conforme Koch e Elias (2012, p. 36), “o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro [...] com um certo propósito”. Por exigir leitura e produção textual, num contexto de reflexão atenta ao léxico e aos semantismos do texto a ser parafraseado e àqueles a serem utilizados na paráfrase, o exercício do parafraseamento colabora ainda com o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, por meio do estabelecimento de um diálogo entre autor – texto – leitor, no qual a organização em sequência didática em muito contribui, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.5 Sequência didática: contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

O desenvolvimento da competência comunicativa, por meio do ensino da leitura e produção de textos, tem se baseado, atualmente, no trabalho com gêneros textuais. Os PCN (1998, p. 23) já indicam essa necessidade, ao apontarem que

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

As exigências sociais referentes a níveis de leitura e escrita são cada vez mais diversificadas. Em razão disso, os gêneros textuais apresentam-se como objetos de ensino essenciais, no processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, e a proposta de ensino da expressão oral e escrita em sequências didáticas, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), uma metodologia capaz de articular diferentes aspectos do ensino de língua materna, ao proporem um trabalho sistemático e contextualizado.

A obra, dividida em três partes, aborda os gêneros textuais sob diferentes aspectos. O capítulo 4, “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, contudo, interessa-nos sobremaneira, pois, apesar de centrada no desenvolvimento da expressão oral e escrita, por meio do ensino de gêneros, a organização em sequências cria condições para a contextualização e a articulação de diferentes conteúdos.

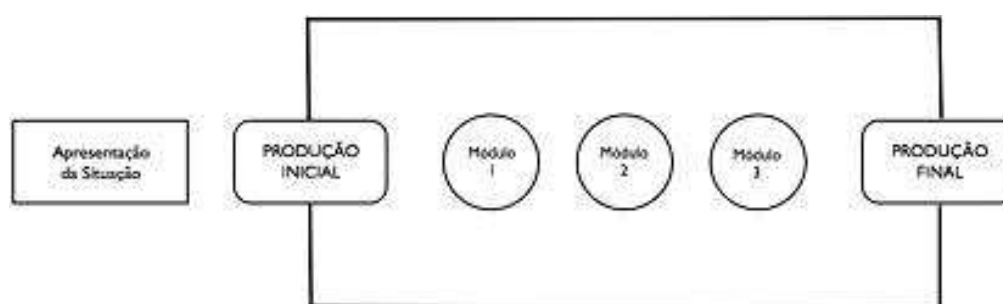
Os autores definem sequência didática como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82), e essa definição deve ser destacada por dois motivos: primeiro, por alertar que o aprendizado não é espontâneo, que um contato pontual com o gênero não é suficiente ao desenvolvimento de habilidades de expressão (e compreensão), ao contrário, isso pressupõe “organização” e “sistematização”; e, segundo, porque um trabalho “em torno” do gênero viabiliza o ensino mais significativo também de outros conteúdos, como os gramaticais; noções válidas ao ensino de qualquer conteúdo que, no entanto, são passíveis de desconsideração caso o professor não se atente a elas nas práticas escolares.

O objetivo central da sequência didática é instrumentalizar o aluno de noções e técnicas, para que ele domine um gênero de texto e adeque sua expressão às situações sociais das quais participar. A criação de contextos de produção e a realização de exercícios diversos

são assinaladas pelos autores como condições para a consecução desses objetivos, o que justifica a estrutura de base da sequência didática proposta.

A sequência didática apresenta-se como um contexto que permite situar uma prática de linguagem, materializada em gênero, e desenvolver, em virtude do gênero visado, capacidades relativas ao objeto em estudo. Para tanto, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) organiza-se em quatro momentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, de acordo com o esquema a seguir:

Figura 2 - Esquema da estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004, p. 83).

A apresentação da situação compreende o início da sequência didática, em que o principal é expor o aluno a uma situação de comunicação, que contextualize e justifique a produção textual que se planeja desenvolver. Nessa etapa, os autores referem-se à construção de um projeto de classe capaz de tornar as “atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (p. 85) e, além disso, pode-se afirmar que a produção textual como parte de projeto facilita o envolvimento e a percepção e consideração das condições de produção textual, pelo aluno. Esse é o espaço para situar o objetivo pretendido e as atividades a serem desenvolvidas, dentro de um projeto coletivo de produção de um gênero.

Na sequência, deve ocorrer uma primeira produção do gênero, na qual o aluno explicita as representações que realiza da atividade e da situação de comunicação proposta. Nessa fase da sequência, dificuldades, potencialidades, conhecimentos prévios e motivações apresentam-se a professor e aluno, o que favorece a conscientização sobre aspectos da produção textual e o planejamento das próximas etapas da sequência. Assim, destaca-se que a avaliação da primeira produção tem caráter formativo, pois o objetivo é observar e definir as próximas fases da sequência de acordo com as capacidades apresentadas pelos alunos.

A partir da avaliação da primeira produção do gênero em estudo, devem ser organizados módulos, em que sejam resolvidos os problemas revelados na produção inicial e

haja a instrumentalização dos alunos. Propõe-se um trabalho com cada elemento da atividade de produção do gênero, atentando-se para que cada aluno aprenda: a construir uma representação da situação de comunicação, a buscar os conteúdos necessários à produção de determinado gênero, a estruturar o texto de acordo com as convenções, a adequar os meios de linguagem (vocabulário, por exemplo) ao texto.

Os autores ressaltam a relevância de se oferecer atividades diversificadas em cada módulo; oportunizando, assim, que o aluno acesse o conteúdo “por diferentes vias” (p. 89) e alcance sucesso na atividade, e a importância de se registrar os conhecimentos adquiridos com as atividades. Nesse sentido, propõe-se o trabalho com problemas de diferentes níveis (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto), de forma variada, em três categorias: atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de linguagem comum sobre os textos; para, enfim, o aluno ser capaz também de falar sobre o gênero, utilizando uma linguagem técnica que “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Dessa forma, a modularidade demonstra a possibilidade de o ensino atender às necessidades dos alunos, ao considerar os variados modos de aprendizagem e os conhecimentos prévios sinalizados na produção inicial do gênero.

De acordo com o proposto, uma produção textual deve finalizar a sequência didática. Nela, o aluno tem a possibilidade de aplicar os conhecimentos elaborados nos módulos, demonstrar o que aprendeu com a realização da sequência didática, de controlar sua aprendizagem e se autoavaliar; e o professor de avaliar, somativamente, o resultado da sequência, a partir de critérios objetivos relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas aulas.

O aluno, nesse momento, controla sua aprendizagem, definindo ações a partir do que aprendeu e, portanto, a avaliação da produção final pode ser somativa, com critérios pautados nos conteúdos trabalhados na sequência, a fim de conferir mais objetividade à avaliação e clareza a respeito de possíveis aspectos que exijam um trabalho continuado.

Relacionados à descrição do procedimento “sequência didática”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) discutem ainda “as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiaram” (p. 91) a elaboração da proposta; o conceito de modularidade; as diferenças do trabalho com a escrita e com o oral; a articulação das atividades das sequências com as de estruturação da língua; o agrupamento de gêneros e progressão, ao longo dos anos escolares; e uma orientação metodológica.

Nessas discussões, aspectos relevantes ao ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, são abordados, como: a necessidade de “atividades intencionais” (p. 93), esclarecendo que a “emergência de uma nova capacidade” (p.93) depende de observação e manipulação consciente; a articulação possível entre produção textual e conhecimento gramatical, haja vista que o texto “cria a ocasião para abordar ou retomar” (p. 97) análises e usos de unidades linguísticas, inclusive do ponto de vista ortográfico; e a consideração de uma progressão, no ensino, que proporcione a recorrência de conteúdos, em diferentes níveis de exigência, pois “produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa” (p. 105).

As discussões realizadas e as reflexões propostas, no capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), dado o exposto, são de extrema pertinência em contextos de ensino e aprendizagem, por atenderem a pressupostos há muito defendidos.

Analizamos que o procedimento atende às necessidades de uma aprendizagem significativa, ao vincular atividades da sequência didática a projetos escolares. Esse procedimento metodológico pressupõe a consideração dos conhecimentos prévios e a heterogeneidade dos alunos, quando destaca que a definição dos módulos depende dos conhecimentos manifestados por eles, na produção inicial. E a proposta de sequência didática ressalta também a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ao indicar a modularidade como oportunidade de “pôr em relevo os processos de observação e de descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93); e da coerência na avaliação, que deve pautar-se nos conteúdos desenvolvidos ao longo da sequência, ao abordar a produção final como avaliação somativa.

Sendo assim, os referidos autores contribuem para as reflexões de professores de Língua Portuguesa, acerca do ensino da expressão oral e escrita, pois apresentam uma alternativa de articulação e contextualização de produção – compreensão – estudo gramatical, e destacam noções relevantes, como a necessidade de instrumentalização dos alunos (para a escrita), para que se conscientizem do processo de produção textual. Mas, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) interessa-nos, sobretudo, em razão desta demonstrar a consideração de conceitos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliamos que a proposta de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais é válida também em outros contextos de ensino, pois essa estratégia evidencia condições pertinentes ao ensino de forma geral: organização sistemática de ações com vistas a um

objetivo de aprendizagem e situação de ensino próxima a situações de comunicação autênticas.

Na proposta de intervenção pedagógica aplicada, cujo objetivo é a ampliação do conhecimento lexical do aluno, o processo de ensino proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) fez-se pertinente, sobretudo, em virtude da organização em módulos articulados a um objetivo e às necessidades dos alunos, e da inserção do trabalho escolar numa perspectiva autêntica de utilização da linguagem, por indicarem possibilidades metodológicas importantes para o ensino.

Os módulos permitem conscientizar o aluno, de forma explícita, sobre o que é pertinente no trabalho desenvolvido e atender às dificuldades específicas desse aluno. A partir das observações efetuadas acerca de palavras e enunciados parafraseados, numa situação inicial de escrita de paráfrase reprodutiva, conforme se propõe nesse estudo, viabiliza-se a distinção das palavras que compõem o léxico individual do aluno e uma intervenção pertinente sobre aquelas que este ainda não domina.

O estudo sistematizado proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) fornece uma organização de trabalho que, por meio da realização de módulos de atividades, em função de resultados de uma atividade escrita inicial, favorece a aplicação de diversos exercícios sobre palavras (comparação, classificação, análises, uso etc.), ou “o envolvimento mais demorado e sistemático com o assunto”, segundo Coelho (1985, p. 68), de maneira autêntica, pertinente, para o aprendiz, uma vez que compõem um projeto de classe. Ademais, essa configuração de ensino confere ao ensino de vocabulário um contexto, necessário a esse estudo, conforme defendem estudiosos da área, como Bezerra (1999), Genouvrier e Peytard (1974), Dias (2004), Antunes (2012), Leffa (2000), entre outros.

Consideramos, portanto, que a inserção das atividades propostas em uma situação de comunicação, no formato de sequência didática, torna-as significativas aos alunos, contribuindo para um engajamento mais efetivo desses na consecução dos resultados pretendidos. Assim, o ensino de vocabulário beneficia-se do caráter sistemático e contextualizado da proposta metodológica de trabalho desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Capítulo III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA INTERVENÇÃO

3.1 Considerações gerais da intervenção

Considerando que o estudo proposto objetivou a modificação de uma situação, no que se refere ao conhecimento lexical de estudantes de língua materna, observada por nós, professoras pesquisadoras, no contexto de sala de aula, o desenvolvimento da pesquisa assumiu as seguintes características, de acordo com Moresi (2003):

- pesquisa de natureza *aplicada*, pois objetivou produzir conhecimento cuja aplicação implica na resolução de problemas específicos (dificuldades de produção e compreensão de textos em virtude do conhecimento lexical que se possui);
- pesquisa de abordagem *qualitativa*, posto que a subjetividade dos sujeitos participantes (alunos) influenciou nos resultados a serem interpretados, ou seja, para além da quantificação de quantas e quais palavras fixaram-se nos vocabulários ativo e passivo dos alunos, importa, nas análises, atribuir sentidos a esses dados, a fim de se compreender o como e o porquê dos resultados;
- pesquisa com fins *intervencionistas*, pois tratou-se de uma proposta de intervenção, que assumiu como “principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada para modificá-la” (MORESI, 2003, p. 9). Ao término da aplicação das sequências didáticas propostas, presumimos que os estudantes/ sujeitos participantes da pesquisa conhecem e utilizam adequadamente mais palavras do que antes das atividades. Logo, a previsão é que a situação inicial de trabalho seja modificada;
- pesquisa desenvolvida por meio da *pesquisa-ação*, uma forma metodológica que possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Nela, pesquisadores e pesquisados envolvem-se na solução de problemas e na busca de estratégias que visam encontrar soluções para esses problemas.

Os espirais a seguir contribuem para melhor entendimento da metodologia supracitada, conhecida como pesquisa-ação.

Figura 3 - Esquema do processo de pesquisa-ação

Fonte: Elliot (1997, p.17).

Estudos apontam a baixa produtividade do ensino esporádico do léxico, a partir de frases ou palavras isoladas. O que observamos, em livros didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo, é a predominância de atividades que visam apenas à busca do significado das palavras, com a utilização das mesmas na produção de frases, num trabalho inconstante, em que itens lexicais são observados pontualmente. Assim, os alunos não são levados a refletir sobre a polissemia das palavras, a influência do contexto na utilização e interpretação destas e, sobretudo, não conseguem incorporar os itens focalizados aos seus vocabulários passivo e ativo.

Portanto, após observações na sala de aula, que possibilitaram perceber dificuldades de expressão e compreensão de textos, pelos alunos; a construção de hipóteses sobre a origem das dificuldades (desconhecimento lexical) e a respeito de uma proposta metodológica capaz de amenizar esse problema (sequências didáticas com aporte na produção de paráfrase); o levantamento de teorias sobre léxico, ensino do léxico, paráfrase, dicionários, sequências didáticas e metodologias de pesquisa; a organização de exemplares de atividades que explicitam o observado; a presente intervenção pedagógica, embasada na revisão bibliográfica apresentada, visa propor um método para o ensino de vocabulário contextualizado pelo trabalho com textos, inseridos num projeto pedagógico, que confira constância às atividades de reflexão lexical, por meio de exercícios de reflexão e uso.

Tendo em vista o objetivo, que foi proporcionar a 16 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública rural, em Uberlândia/ MG, a ampliação dos conhecimentos sobre o léxico da Língua Portuguesa, a sequência de trabalho proposta centra-se em observação atenta e “manipulação” consciente de itens lexicais, por meio da produção de paráfrase reprodutiva escrita, para que os alunos desenvolvam maior conhecimento e consciência sobre o léxico que utilizam e aquele com o qual têm contato.

Nesse processo, à luz das reflexões de Kleiman (2005, p. 33 – 40) sobre práticas escolares, quando esta aponta para o descompasso que pode existir entre as práticas de letramento escolares e o que o aluno considera relevante, é pertinente salientar que a inserção da sequência didática, segundo proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para ensino de vocabulário, em um projeto escolar, apresenta-se como condição primordial para o desenvolvimento das atividades de ampliação vocabular, posto que o projeto justifica um envolvimento prolongado com determinado assunto, concretiza um objetivo para as atividades realizadas e favorece o engajamento dos alunos com o que se propõe. De acordo com os PCN, o trabalho articulado em forma de projeto viabiliza

[...] situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, 1998, p. 87)

A turma, a quem a proposta de intervenção se direcionou, constitui-se por 16 alunos residentes em áreas rurais de Uberlândia, do 9º ano do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades em explicar o que leem e o que pensam. A cópia de trechos de textos é constante, em atividades de avaliação da compreensão e interpretação da leitura e, em práticas de produção de textos, durante as aulas de Língua Portuguesa, e observamos o uso de um vocabulário predominantemente informal e repetitivo, nem sempre adequado à situação de comunicação.

Por isso, concomitante ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos e ao estudo da língua materna, realizado nas aulas de Língua Portuguesa, pretendemos aplicar um projeto pedagógico direcionado à ampliação do conhecimento lexical, visto que este, em interação com outros conhecimentos (enciclopédicos, interacionais, linguísticos), apontados por Koch e Elias (2006), pode ampliar a competência comunicativa dos alunos.

3.2 Etapas do projeto de intervenção

De acordo com o contexto descrito, o projeto pedagógico, que concorre para a reflexão atenta e a “manipulação” consciente de itens lexicais, na intervenção proposta, visou, como produto final, a produção de paráfrases reprodutivas escritas, de textos também escritos.

Os suportes de circulação dessas paráfrases foram o *site* da escola de aplicação do projeto, cujos responsáveis são os alunos do 9º ano, e um painel disposto em área comum da escola, sob o título “***Título do texto parafraseado em outras palavras...***”, nos quais consta *link* ou fonte do texto-fonte da paráfrase. Assim, as produções textuais destinaram-se, principalmente, à comunidade escolar, embora os alunos devam considerar o fato de que elas também estarão disponíveis na *internet*, a um público geral, interessado, por exemplo, na temática dos textos parafraseados.

O objetivo do projeto de sala de aula foi “traduzir” trechos de textos, em linguagem acessível à maioria da comunidade escolar. E, assim como Bezerra (1999), optamos por utilizar textos com mesma temática — **saúde/ ciência**, cujo critério de escolha referiu-se à proximidade física entre a escola e o posto de saúde da comunidade e ao fato de serem constantes as atividades desenvolvidas pela equipe de saúde deste, no ambiente escolar. Além de contribuir para a ampliação do conhecimento a respeito de determinado assunto, acreditamos que a interação constante com unidades lexicais de mesmo campo facilitou a apreensão destas, no vocabulário ativo e passivo dos alunos, e a verificação desse processo.

O projeto escolar descrito foi, então, desenvolvido por meio de sequência didática, no sistema de etapas apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptadas para o ensino de léxico. Assim, o mesmo ordena-se da seguinte maneira:

i. **Apresentação da situação** (previsão de 50 min) – Momento inicial a fim de apresentar aos alunos o projeto escolar que construiriam, detalhando o resultado pretendido (paráfrases reprodutivas escritas), a importância do mesmo para eles e para a comunidade escolar (ampliar o repertório sobre saúde/ ciência, desenvolvendo habilidades de leitura e produção de textos), a condição de produção dos textos (paráfrases produzidas pelos alunos do 9º ano; para a comunidade escolar; com circulação local, via painel, e “mundial”, por meio da *internet*) e as fases do projeto (produção inicial, estudo do léxico, produção final, desafios).

ii. **Apresentação de texto** (previsão de 30 min) – Etapa que compreende a leitura, individual ou compartilhada²⁵, e uma discussão sobre o tema, as informações centrais, o interlocutor pretendido, o registro da linguagem, os elos coesivos e o contexto de produção, do texto a ser parafraseado.

iii. **Produção de paráfrase** (previsão de 70 min) – Os alunos, após a primeira leitura do texto, apontam palavras que desconhecem (total ou parcialmente), inferem o significado delas pelo contexto e procuram a definição que cada uma delas recebeu em dicionários escolares disponíveis na escola. A intenção é que a escolha das palavras-objeto de ensino seja compartilhada com os estudantes, que sinalizam aquilo de que “necessitam” ou querem conhecer. Para sistematizar esse processo, os alunos devem proceder ao preenchimento de ficha proposta por Amorim (2004).

Figura 4 - Modelo de ficha para uso do dicionário em sala de aula

Eu não sei o significado desta palavra...	... mas eu acho que ela significa...	No dicionário, ela significa...

Fonte: Amorim (2004, p. 111).

Efetua-se a produção de uma (primeira) paráfrase reprodutiva do texto ou de trechos deste, a partir do conhecimento prévio dos alunos acerca do que significa parafrasear, com o incentivo à utilização de alguns recursos, como: discussões com colegas e pesquisadora e consulta a dicionários (escolares, etimológicos, analógicos, de sinônimos).

²⁵ O termo leitura compartilhada, nesse estudo, referiu-se ao que Sousa e Gabriel (2011) definem como leitura mediada. Nessa organização, a leitura realiza-se de forma que professor e alunos compartilham hipóteses, compreensões, num diálogo que possibilita aos alunos manifestarem as interpretações construídas a partir do texto e negociá-las, com colegas e professor. Na intervenção proposta nesse estudo, as leituras ocorreram oralmente e silenciosamente, mas questionamentos da professora conduziram a atenção dos alunos-leitores para aspectos textuais e ao conteúdo dos textos, a fim de mediar a construção de significações e discussões acerca de dúvidas manifestadas pelos participantes da atividade.

Dessa forma, por meio de diferentes palavras e arranjos sintáticos, produz-se um texto que possui mensagem **equivalente**, circunscrita à determinada situação comunicativa, ao que o texto-fonte propõe. Como discutimos, alterações vocabulares ou na ordem de informações provocam deslocamentos semânticos, pragmáticos etc. Logo, a produção de paráfrase reprodutiva pode favorecer sobremaneira essa percepção, uma vez que os alunos confrontar-se-ão com a impossibilidade de paráfrases perfeitas, que sinalizarão ao professor palavras que os estudantes desconhecem, que não compõem seu vocabulário passivo ou ativo, bem como noções equivocadas sobre relações sinonímicas entre palavras.

Durante o processo de produção de paráfrases reprodutivas, aspectos relevantes do processo de produção textual também deverão evidenciar-se para os alunos, como a adequação vocabular ao sentido que se pretende, ao interlocutor e à situação de comunicação de que participa.

iv. **Estudo do léxico** (previsão de 150 min) – Após a produção da paráfrase, os alunos devem atentar-se principalmente às palavras que menos conhecem, na tentativa de que elas passem a compor os vocabulários passivo e ativo deles, objetivo principal desta intervenção. Para isso, são realizadas atividades diversas sobre as duas palavras de maior ocorrência nas fichas preenchidas pelos alunos, após a apresentação do texto.

Os exercícios para estudo do vocabulário dependem das palavras apontadas pelos alunos, mas privilegiamos práticas que evidenciaram:

- a) a plurissignificação das palavras em virtude dos contextos de utilização das mesmas (polissemia), a partir da observação de determinada palavra em textos diferentes;
- b) a influência que fatores da situação de comunicação operam sobre a forma de se dizer;
- c) os processos de sinonímia, em virtude da importância dessas relações para o estabelecimento da coesão textual e construção da paráfrase;
- d) atividades que possibilitaram a produção de definições e fichas técnicas, enquanto organização do conhecimento sobre algo;
- e) entre outras atividades para reforço da associação entre forma e conteúdo.

Essa etapa finaliza-se com a divulgação da paráfrase, mediante a autorização do (a) aluno (a), após a revisão da paráfrase, numa tarefa de refacção, mediada pela professora regente da atividade, depois do estudo de algumas palavras.

v. **Desafios** – Ao longo da sequência de estudo proposta, os alunos devem permanecer envolvidos com as palavras foco das atividades para ensino de vocabulário. Mesmo porque,

como ressalta Dias (2004, p. 11), “a vivência de uso é muito relevante para a retenção de palavras no vocabulário dos alunos”.

Logo, após a etapa para estudo do léxico, os alunos estiveram constantemente envolvidos com atividades de leitura e produção de textos com as palavras abordadas; de pesquisas de textos com o léxico estudado; atividades lúdicas, como jogos de memória, força, entre outras que reforçaram a retenção da forma e do conteúdo das palavras na memória de longo prazo.

Durante toda a sequência, dicionários escolares, analógicos, de sinônimos e etimológicos foram utilizados para que os alunos:

- a) familiarizassem-se com obras lexicográficas, com o objetivo de compreender que elas podem contribuir na leitura e produção de textos;
- b) conhecessem maneiras diferentes de se obter informação lexical, como a busca por palavra e não por sentido;
- c) aprendessem mais sobre como buscar informação lexical de que necessitam.

Com a intervenção proposta, aplicamos duas sequências, ao longo de 14 (quatorze) dias, ou seja, 24 aulas de 50 minutos cada. Assim, totalizamos o ensino e o aprendizado intencional de quatro (04) palavras pelos alunos, comprovado por meio de atividades de compreensão e produção de textos.

3.3 Descrição da aplicação da intervenção

3.3.1 Contextualizando o local da intervenção

O contexto de aplicação do projeto de intervenção intitulado “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular” é uma escola da zona rural da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, cuja área de abrangência abarca algumas comunidades rurais. Entidade de cunho público, pertencente à Rede Municipal de Ensino, a referida escola atende ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, conforme disposição da Lei 11. 274, sancionada em fevereiro de 2006.

Após reforma entre os anos de 1993 e 1994, há, na referida escola, oito salas de aula, uma biblioteca, almoxarifado da secretaria, sala de professores, sala para administração escolar, sala para secretaria, banheiro para professores, cantina, despensa para alimentos, despensa para utensílios de cozinha, área de serviço, banheiro para funcionários, corredor utilizado como refeitório, quiosque, parque infantil, dois banheiros para alunos e área

cimentada utilizada como quadra, numa estrutura que não garante acessibilidade a todas as pessoas. Essa estrutura atende principalmente filhos de funcionários de fazendas (maioria dedicada à pecuária leiteira), arrendatários, parceiros, clientela com baixo poder aquisitivo.

De acordo com levantamento de dados realizado pela própria escola, por meio de aplicação de questionários, em 2005, verificou-se que parte considerável dos alunos não residia com os pais, mas com parentes etc.; apenas um terço morava em casa própria; a maioria dos responsáveis era assalariada; quase metade dos alunos (40%) trabalhava com os pais, a maior parte, entre uma e duas horas diárias, ajudando em casa (60%) ou em tarefas da fazenda (30%); a maioria dos alunos possuía irmãos e dependia do transporte escolar. Depoimentos de alunos e conversas com responsáveis confirmam, porém, que essa realidade se mantém em 2014/ 2015.

3.3.2 Descrição e análise parcial da intervenção

A intervenção educacional, realizada na escola pública rural do município de Uberlândia, atendeu 16 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, autêntico grupo de aprendizagem, com o qual a professora regente das atividades iniciou o ensino da Língua Portuguesa, em 2015. Grupo heterogêneo, essa turma de alunos caracteriza-se, principalmente, pela dificuldade de tratamento da língua em sua modalidade escrita. Quanto à produção de textos, verificamos sérias dificuldades na estruturação destes, seja na paragrafação ou ao nível da frase, e no estabelecimento da coesão textual, além do desconhecimento/ não atendimento à norma padrão, no que se refere a normas ortográficas, especialmente.

Nesse contexto, anterior à aplicação das sequências didáticas para ensino de vocabulário, julgamos apropriado realizar com os alunos atividades de cunho preparatório para a produção de paráfrases, uma vez que estes não sabiam a que se refere o termo “paráfrase”, apesar de considerarmos esta prática de reformulação textual comum, cotidianamente. Obedecendo à aprovação do projeto de intervenção pelo Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia, que ocorreu em 19 de dezembro de 2014, a aplicação da intervenção iniciou-se no ano letivo de 2015.

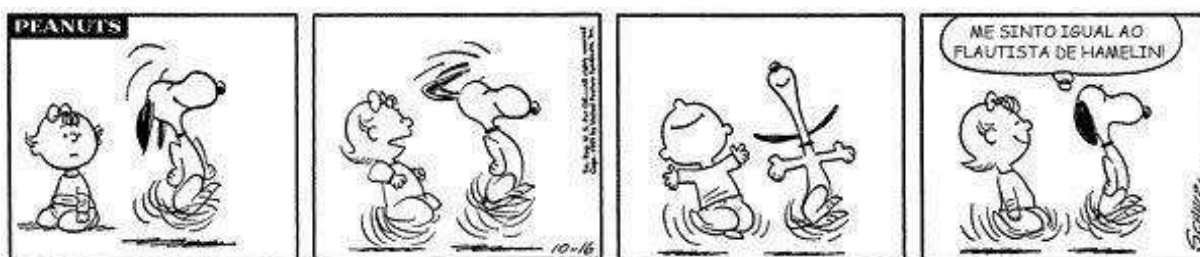
De 23/ 02/ 2015 a 20/03/ 2015 (totalizando 16 aulas), portanto, os alunos estiveram envolvidos em reflexões acerca da intertextualidade e, conseqüentemente, sobre paráfrase. As atividades desenvolvidas nesse período visaram a preparar os alunos para a produção

mais planejada e consciente de paráfrases. Estas atividades preparatórias não são objeto de análise nesta dissertação, pois o foco deste estudo é a validade ou não da produção e da análise de paráfrases, no processo de ensino-aprendizagem de palavras (e não o ensino-aprendizagem de paráfrases); mas estas atividades merecem destaque por evidenciarem a necessária ativação de conhecimentos prévios dos alunos, no processo de ensino.

Inicialmente, as reflexões foram direcionadas para o conceito de intertextualidade, por meio da leitura e interpretação de pinturas de arte, anúncios, vídeos, tiras etc. que estabeleçam relação intertextual com outros textos. As análises direcionaram-se, primeiramente, para a percepção de que o desconhecimento das relações estabelecidas entre alguns textos influencia na construção de sentidos para estes, inclusive inviabilizando este processo, conforme constatamos em sala de aula.

A estreita aproximação entre textos foi observada, num primeiro momento, com a leitura de tira do personagem *Snoopy*, que faz referência ao conto do Flautista de Hamelin. Projetamos a tira, pelo *datashow*, e oralmente os alunos foram levados a explicar o que entendiam do texto. Como não sabiam quem foi o Flautista de Hamelin, citado na tira, nenhum aluno conseguiu atribuir sentido à fala do personagem *Snoopy*: “Eu me sinto igual ao Flautista de Hamelin”. Conseguiram, apenas, descrever o enredo do que está representado na tira:

Figura 5 - Exemplo de relação intertextual: tira



Fonte: <http://tiras-snoopy.blogspot.com.br/2008/08/peanuts-1959-tira-285.html>. Acesso em: 24 jul. 2014.

Somente após assistirem ao vídeo “O Flautista de Hamelin”, produzido pelos estúdios Disney, em 1933, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YHW41NtgFUE>>, percebemos que os alunos compreenderam a fala do personagem da tira e sentiram-se capazes de interpretar o texto em quadrinhos. Daí, discutimos os conceitos de intertextualidade e, consequentemente, os de paródia, paráfrase e pastiche.

Para exemplificar as noções em questão, projetamos outros textos como um desafio para que os alunos descobrissem a que eles se referiam e a que objetivo o diálogo entre esses textos atendia (manter forma e conteúdo, satirizar/ provocar humor ou imitar). Os estudantes identificaram a maioria das relações intertextuais e envolveram-se bastante com o exercício, no qual empregamos propagandas, pinturas produzidas por Maurício de Sousa e charge animada de Maurício Ricardo²⁶.

O que norteou as reflexões promovidas nessa etapa prévia à aplicação de sequências para ensino de vocabulário foi a noção de que diversos conhecimentos influenciam na construção de sentidos. Então, se num primeiro momento discutimos com os alunos como o repertório de leitura do leitor e o reconhecimento de relações intertextuais interferem nesse processo, no momento posterior, conduzimos as análises para a questão lexical.

Coletivamente, lemos um exemplar de texto cujo vocabulário pode dificultar a compreensão deste por alguns leitores, por apresentar palavras técnicas e pouco comuns no vocabulário ativo dos alunos. Daí, encaminhamos a discussão para a observação de trechos e palavras que os alunos julgaram difíceis de entender, para percebermos como o desconhecimento lexical pode afetar a compreensão de textos.

A fim de intensificar reflexões sobre paráfrase, os alunos resolveram exercícios com a proposta de tentarem “manter” sentidos, variando a forma de textos, haja vista que algumas palavras podem representar “obstáculos” à compreensão. Neste momento, foram desenvolvidas análises sobre sinonímia, desconstruindo a noção de que é possível dizer o mesmo com palavras diferentes, embora haja a possibilidade de aproximação/ equivalência de sentidos.

Os estudantes resolveram alguns exercícios propostos na obra “Laboratório de redação” e por Rodolfo Ilari, em “Introdução à semântica: brincando com a gramática”²⁷, e, na análise das respostas, a ênfase recaiu sobre os deslocamentos de sentidos provocados por cada escolha lexical e arranjo sintático efetuados. Todas as paráfrases foram analisadas coletivamente, por meio de projeções destas e dos textos-fonte, e os alunos observaram inadequações, adequações e sugeriram transformações textuais relevantes para que determinados textos se aproximassem mais do texto-fonte.

²⁶ Disponíveis em < <http://charges.uol.com.br/>>.

²⁷ Ver anexos C e D, respectivamente.

Na sequência, iniciamos a intervenção proposta para ensino de vocabulário, com entrega de termos de consentimento e assentimento (ver anexos A e B) e explicação do que trata o projeto, a origem dele e quem são os envolvidos.

3.3.2.1 Sequência didática 1 para ensino de vocabulário: descrição

O projeto de intervenção analisado nesta dissertação constitui-se de duas sequências didáticas para ensino de vocabulário. A sequência didática 1, com início em 23 de março de 2015, após a sensibilização dos alunos para a prática de parafraseamento, principiou-se com a **apresentação as situação/ projeto de sala de aula**²⁸. Nessa etapa da sequência didática, que compreendeu 02 h/a (50 min), contextualizamos as atividades subsequentes, a partir da construção de projeto de sala de aula, bem como fornecemos aos alunos informações para que reconhecessem a relevância do projeto e entendessem os objetivos a serem alcançados e as justificativas que embasam o trabalho no qual se envolveram.

O diálogo inicial abordou reflexões sobre a quantidade de informações que acessamos e compartilhamos com outros interlocutores, em situações comunicativas diversas. Contudo, questionamos os alunos se nossa memória é capaz de recuperar essas informações exatamente como lemos/ ouvimos.

Segundo alguns estudantes que se manifestaram, a respeito do questionamento, a recuperação de informações depende do texto com o qual interagimos. Para comprovar a situação descrita, propomos, então, a leitura de trechos do texto “Sabor prolongado: Pesquisadores descobrem como fazer o gosto doce do chiclete durar mais tempo”, publicado no *site* da revista “Ciência Hoje das Crianças”²⁹ e projetado na sala de aula, e desafiamos os estudantes à reprodução oral deste, em atividade intitulada “Teste da memória”.

A turma de alunos envolvida julgou a tarefa impossível, porque havia no texto muita informação e eles não se lembravam das palavras utilizadas pelo autor. Alguns até tentaram reproduzir algum trecho, mas as tentativas foram frustradas, pois se lembraram apenas de algumas pequenas passagens de três/ quatro palavras. Mas, quando sugerimos que eles contassem com as próprias palavras o que haviam lido, prontamente, a turma buscou recuperar (oralmente) a maioria das informações do texto. Apesar da timidez característica da turma, mais alunos sentiram-se à vontade para falar do que leram. E, a partir de questões

²⁸ O negrito marca o início da descrição de cada etapa da sequência didática.

²⁹ Disponível em < <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/sabor-prolongado/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

motivadoras deste reconto, colocadas por nós, os alunos que se dispuseram a falar conseguiram resgatar a maioria das informações do texto, referentes ao tema, ao processo de produção de chiclete cujo sabor é prolongado e até sobre a universidade que desenvolveu o produto.

Num diálogo, em que incitávamos a recuperação de informações, os alunos conseguiram reproduzir o que haviam lido, com o próprio vocabulário. Concluímos com a turma, por consequência desse exercício, que, cotidianamente, é isso que acontece conosco. Lemos/ ouvimos diversas informações que reformulamos de maneira própria, empregando palavras que conhecemos, mas esse processo depende do conhecimento de palavras capazes de dar forma às nossas intenções, às informações e sentidos que pretendemos propor.

Haja vista o exercício proposto, conduzimos os alunos às seguintes percepções:

- É estratégia comum contar o que lemos do nosso jeito, com nossas palavras, no dia a dia, quando compartilhamos informações. Mas isso só acontece quando compreendemos os textos lidos.
- É mais fácil contar o que lembramos com palavras conhecidas por nós do que com aquelas do texto, porque são as palavras conhecidas que compõem nosso vocabulário (ativo).
- É habilidade, então, das mais importantes em nossas vidas, saber reformular o que vemos/ lemos/ ouvimos (em uma linguagem adequada ao momento).

Ao relacionar as conclusões supracitadas ao contexto escolar, os alunos perceberam que inúmeras palavras dos textos científicos são desconhecidas por eles, e que isso pode prejudicar a interpretação. Então, apresentamos à turma o projeto de sala de aula, no qual a intervenção proposta se desenvolveu, a saber, a produção de paráfrases escritas sobre a temática saúde/ ciência, frisando a importância do tema, apesar de percebermos que a linguagem desses textos mostra-se inacessível a vários leitores.

A etapa de apresentação do projeto finalizou-se, pois, com a formalização do projeto de sala de aula, contextualizador da intervenção proposta, com a leitura e discussão do seguinte texto, projetado pelo *datashow* e entregue xerocopiado aos alunos, para colagem, no caderno:

Quadro 4 - Registro do projeto escolar proposto aos alunos na intervenção aplicada

PROJETO “EM OUTRAS PALAVRAS...”	
TURMA RESPONSÁVEL	9º ano

RESULTADO PRETENDIDO	Paráfrases escritas de textos sobre a temática saúde/ ciência.
O QUE PODEREMOS APRENDER	Ampliar conhecimentos sobre os assuntos dos textos, conhecer mais (sobre) palavras da Língua Portuguesa, desenvolver habilidades de leitura e produção de textos, possibilitar o acesso da comunidade escolar às informações dos textos em estudo.
PÚBLICO-ALVO	Comunidade escolar (alunos, pais, funcionários da escola), preferencialmente.
SUPORTE DOS TEXTOS	Painel e <i>site</i> da escola.
ETAPAS DE TRABALHO	Leitura e compreensão de textos → produção inicial da paráfrase → estudo das palavras do texto-fonte → produção final do texto a ser exposto → solução de desafios para fixação da aprendizagem de palavras pouco conhecidas.

Fonte: As autoras.

Uma vez esclarecidos os alunos sobre as atividades que seriam desenvolvidas e o propósito destas, expomos os discentes ao primeiro texto a ser trabalhado: “Uma partida de futebol e ciência: o que acontece com o corpo dos jogadores quando eles estão em campo?”

³⁰. Iniciamos, assim, a etapa de **apresentação de texto e produção inicial de paráfrase**.

Realizamos, na sequência, a leitura compartilhada do texto, entregue aos alunos e projetado por *datashow*, permeada por questionamentos que conduziram a levantamento de hipóteses, confirmação destas, percepção de elos coesivos (como a retomada por pronomes pessoais) e avaliação da pertinência e importância das informações do texto para praticantes de futebol. Houve bastante participação da turma e as respostas foram muito pertinentes à discussão.

³⁰ Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/uma-partida-de-futebol-e-ciencia/>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

Uma questão enfatizada, na proposição do projeto de sala de aula aos alunos, foi a responsabilidade de eles, enquanto alunos do 9º ano, com maior experiência escolar e, teoricamente, habilidades de leitura e produção textual mais desenvolvidas, contribuírem para a ampliação do conhecimento de mundo da comunidade escolar. Por isso, ao longo da leitura compartilhada do texto, além de indagações com vistas ao entendimento mais profundo do texto, os alunos, com frequência, foram questionados acerca da pertinência das informações do texto-fonte 1 (“Uma partida de futebol e ciência: o que acontece com o corpo dos jogadores quando eles estão em campo?”) para a comunidade escolar na qual se inserem, se acreditavam num interesse sobre o tema do texto e na necessária reformulação da linguagem do texto para que um maior número de pessoas acessem as informações nele contidas.

A leitura compartilhada ocorreu tranquilamente, e os alunos participaram eficientemente do diálogo acerca do texto, com respostas pertinentes às questões colocadas, principalmente àquelas para estabelecimento de relação entre partes do texto e reflexão sobre palavras e expressões, como “haja coração”, “desidratação”, “de acordo com”. Acreditamos que o interesse no texto muito se deveu ao fato de o futebol ser um esporte muito apreciado pelos alunos da escola de aplicação da intervenção. Apesar desse interesse, contudo, os alunos concordaram que há no texto palavras que podem representar obstáculos a uma compreensão “total” dele e perceberam que o fato de uma palavra não “incomodar”, não suscitar dúvidas, durante a leitura, não indica conhecimento dela, pois muitas destas os estudantes não conseguiram definir, oralmente, ao longo das discussões sobre a leitura.

O exercício denominado “Conhecendo mais o menos conhecido!”, cujo objetivo é incentivar a reflexão sobre as palavras que menos se conhece no texto e o levantamento de hipóteses sobre o sentido destas, antes de verificar definições dicionarísticas, foi resolvido pelos alunos, na sequência. Para tanto, foi disponibilizado o seguinte instrumental aos alunos, consoante tabela de Amorim (2004), no qual cada estudante foi identificado numericamente. Neste exercício, os alunos indicaram duas palavras que menos conheciam do texto, ou aquelas que seriam mais difíceis de eles definirem; levantaram hipóteses acerca do sentido delas e verificaram as informações fornecidas por dicionários, registrando o que encontraram.

Quadro 5 - Atividade “Conhecendo mais o menos conhecido!”

Conhecendo mais o menos conhecido!		
<p>Preencha o quadro abaixo, com as duas palavras que você menos conhece do texto “Uma partida de futebol e ciência” e com informações sobre elas que você julgar importantes para o entendimento dele. Assim, você começa a se preparar para a produção da paráfrase e aumenta seu conhecimento lexical.</p>		
Eu não sei o significado destas palavras...	... mas eu acho que elas significam...	No dicionário elas significam...
1)		
2)		

Fonte: Amorim (2004, p. 111).

Estudante nº _____

Fonte: As autoras.

A atividade “Conhecendo mais o menos conhecido!” resultou na indicação de 30 palavras, visto cada um dos 15 alunos presentes na aula terem realizado o apontamento de duas palavras. As palavras de maior ocorrência na referida tarefa foram “progressiva”, com quinze ocorrências, ou seja, todos os alunos a indicaram, e “desidratação”, que foi indicada por cinco alunos. O quadro 6, a seguir, apresenta o resultado completo da atividade, em escala decrescente.

Quadro 6 - Relação das palavras indicadas como menos conhecidas, na sequência didática 1

Conhecendo mais o menos conhecido!: resultado	
Palavras indicadas	Número de apontamentos
Progressiva	15
Desidratação	05
Proporcionar	04

Conhecendo mais o menos conhecido!: resultado	
Palavras indicadas	Número de apontamentos
Consequentemente	03
Resfriando	01
Minerais	01
Cabecear	01

Fonte: As autoras.

Para completarem a coluna destinada a informações lexicográficas a respeito das palavras que apontaram como menos conhecidas, os alunos retomaram a atividade “Conhecendo mais o menos conhecido!”, em aula posterior a do preenchimento do instrumental. Nessa ocasião, dois fatos destacaram-se: dificuldades na busca do sentido da palavra “progressiva” e da palavra “consequentemente”.

Os alunos procuraram a forma como a palavra ocorreu no texto e, assim, não encontraram o que procuravam, uma vez que os dicionários registram a forma canônica das palavras (verbos no infinitivo e nomes — substantivos e adjetivos — no masculino singular). Contrariando expectativas referentes à consulta a dicionários por alunos de 9º ano, muitos reclamaram que “o dicionário não tem a palavra ‘progressiva’”. Outros, ao pesquisarem a palavra “consequentemente”, também encontraram dificuldades, porque os dicionários consultados (Aurélio Júnior, Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa) não registravam esse lema, mas apenas os lemas “consequência” e “consequente”. Explicamos aos estudantes acerca da forma lematizada das palavras em dicionários e os orientamos a registrarem o sentido da palavra morfologicamente semelhante, ao não encontrarem o que procuravam. Os alunos registraram, então, o sentido da palavra “consequente”, para “consequentemente”.

A atividade subsequente foi a **produção inicial de paráfrase** do texto-fonte 1, após a recordação de que compete à turma de 9º ano reformular o texto-fonte para a comunidade escolar. Como julgamos o texto extenso, para a produção de paráfrase, visto as dificuldades dos alunos, no uso escrito da língua, e avaliamos que as principais informações a respeito do tema nele tratado estão nos dois parágrafos finais, limitamos a tarefa de parafraseamento aos parágrafos 4º e 5º, do texto-fonte da sequência didática 1.

Como nesse trecho encontram-se as palavras “progressiva” e “consequentemente” (palavra selecionada para estudo, a despeito das três ocorrências na tabela, em função da dificuldade revelada pelos estudantes, na construção de definição sobre ela), os alunos foram desafiados a apresentar as ideias veiculadas por elas com outras palavras. Além disso, solicitamos que os alunos priorizassem o parafraseamento, a interpretação das ideias do texto e das palavras utilizadas, em detrimento da correção gramatical, tendo em vista uma posterior revisão textual, antes da exposição da paráfrase em painel e *site* da escola.

Poucos alunos solicitaram nossa ajuda e todas as dúvidas centraram-se em questionamentos sobre a permissão para utilização de alguma palavra do texto e se “estava boa a paráfrase”. Todos os alunos finalizaram a paráfrase em sala de aula, com diferentes dicionários à disposição para consulta: “Aurélio Júnior” (dicionário escolar), “Minidicionário Soares Amora de Língua Portuguesa”, “Míni Aurélio 6ª edição revista e atualizada”, “Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0”, “Dicionário de Sinônimos” (de Antenor Nascentes), “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa” (de Antônio Geraldo da Cunha) e “Dicionário Analógico da Língua Portuguesa” (de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo). Como os dicionários de sinônimos, etimológicos, analógicos e eletrônicos não são obras familiares à maioria dos estudantes da Educação Básica, nosso auxílio foi necessário, durante as consultas a esses recursos.

Considerando os objetivos centrais da proposta de intervenção, isto é, a ampliação do conhecimento sobre léxico e do vocabulário dos alunos, subsequentes à primeira produção da paráfrase ocorreram atividades direcionadas às duas palavras mais frequentes na tabela “Conhecendo mais o menos conhecido!”, a fim de se promover o **estudo do léxico**. As palavras mais apontadas como menos conhecidas foram “progressiva” (15 ocorrências) e “desidratação” (05 ocorrências), de acordo com os resultados anteriormente verificados. Porém, as inferências realizadas sobre possíveis sentidos da palavra “desidratação” (“perde muita água”, “é quando algum jogador perde muita água do corpo”, “quando se perde nutrientes”, “ficar sem água ou qualquer outra coisa”, “não está hidratado”) foram mais coerentes e próximas do sentido proposto no texto, diferentemente do que ocorreu com “consequentemente” (“uma coisa que acontece de qualquer forma, independente de estar certo ou errado”, “é tipo uma consequência”, “uma consequência de alguma coisa”), cujas hipóteses de sentido distanciaram-se mais dos sentidos estabilizados para esta palavra. O foco dessa etapa da intervenção, por conseguinte, foi a pesquisa de informações sobre “progressiva” e “consequentemente”.

Julgamos pertinente que os alunos refletissem, a princípio, quanto ao que significa conhecer uma palavra. Com vistas a esse fim, discutimos com os alunos sobre quais informações uma pessoa possui quando conhece uma palavra. Segundo eles, para podermos afirmar que conhecemos uma palavra, temos de saber sua significação e como a escrevemos. Contudo, ampliamos esse conjunto de informações apresentando aos alunos a atividade de construção de “Fichas técnicas” (atividade 1).

Quadro 7 - Atividade “Ficha técnica de palavras”

Ficha técnica de palavras
<p>Construa a ficha técnica das palavras “progressiva” e “consequentemente”, buscando organizar informações importantes para o conhecimento delas. Essas fichas irão se transformar em <i>coleções de palavras</i>, para consultas, sempre que precisar utilizar as palavras, na compreensão ou produção de textos.</p>
<div> <p>FICHA TÉCNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Definição: Pronúncia (marque a sílaba tônica com um “tracinho” embaixo dela): Cite frases em que as palavras “consequentemente” e “progressiva” aparecem coerentemente com o contexto: 1º, 2º, 3º: Origem: Palavras de sentido equivalente: <p>Estudantes nº:</p> </div>

Fonte: As autoras.

A fim de sistematizar informações relevantes acerca das palavras em estudo, como significado literal e não literal, pronúncia, palavras com as quais combinam, informações etimológicas e sinônimos, as fichas técnicas foram planejadas para serem construídas por grupos de alunos. Como turmas de 9º ano compreendem um público adolescente, que aprecia discussões, debates e trabalho coletivo, um trabalho totalmente individual pode ser bastante desmotivador. Os dezesseis alunos integrantes da classe de intervenção, então, foram distribuídos em quatro grupos.

Após a formação dos grupos de trabalho, discutimos com os alunos cada item da ficha técnica, reforçando que espécie de informação se esperava como resposta a cada item. Informamos que o campo definição, por exemplo, deveria ser preenchido com uma explicação sobre a função da palavra e/ou o(s) sentido(s) a que ela se refere; e que, por palavras de

sentido equivalente, entendemos aquelas que, em determinada situação comunicativa, referem-se aos mesmos sentidos.

À disposição dos alunos para consulta havia: 02 dicionários “Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa”, 01 dicionário analógico, 01 dicionário de sinônimos, 01 etimológico (pois traz definições das palavras também), 01 “Míni Aurélio 6ª edição revista e atualizada” e 15 “Minidicionário Soares Amora de Língua Portuguesa”, que pouco atenderam às necessidades de pesquisa dos alunos sobre a palavra “consequentemente”.

A utilização do laboratório de informática foi inviabilizada na intervenção, nessas atividades de pesquisa, por exemplo, por questões práticas e pedagógicas. Como o laboratório de informática é distante da sala de aula onde aplicamos a intervenção e naquela não há mesas, com espaço suficiente para registro de informações, foi mais produtivo limitar as pesquisas a dicionários impressos, nessa ocasião, para reduzirmos o tempo de realização da atividade. Além disso, considerando a dificuldade demonstrada por diversos alunos para a consulta a dicionários impressos, pesquisas a obras lexicográficas nesse formato consistiram em oportunidades relevantes para esta prática.

A construção das fichas motivou diversas discussões entre os grupos e os alunos empenharam-se na atividade. Todos os grupos solicitaram nosso apoio, especialmente, na produção de definições e na busca por palavras equivalentes. Na primeira situação, agimos de forma a questionar os alunos sobre as informações que tinham adquirido e avaliar com eles a pertinência destas, na produção de explicações; mas, no segundo caso, limitamo-nos a tranquilizar os alunos, quanto à possibilidade de errarem, afinal as respostas construídas seriam pauta de discussões posteriores.

As respostas aos itens das fichas foram organizadas em *slides* e projetadas para captar a atenção dos alunos mais eficientemente. Assim, cada *slide* tratava de um tema: definição, pronúncia, usos e palavras equivalentes. A projeção não apenas facilitou a atenção dos alunos sobre a atividade como também dinamizou as discussões, dada a facilidade de retorno a itens necessários ao entendimento dos temas em questão.

Nos *slides*, buscamos registrar as respostas que davam margem a análises importantes para o entendimento mais completo das palavras “progressiva” e “consequentemente”. Logo, respostas que propunham interpretações inadequadas sobre os sentidos das palavras também foram privilegiadas, para que pudéssemos examiná-las, como se pode constatar nas imagens que seguem:

Quadro 8 - Slides com produções dos alunos, na “Ficha técnica de palavras”

FRASES	DEFINIÇÃO: CONSEQUENTEMENTE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Educação é uma descoberta progressiva de nossa ignorância”. ▪ “A chuva não vai ser progressiva”. ▪ “Num prédio pode ter um andamento progressivo”. ▪ “O prédio entrou em progressiva decadência”. ▪ “Aquela mulher tem uma doença progressiva”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “É uma característica que apresenta resultado de algo”. ▪ “Consequentemente é algo que segue naturalmente, que deduz, que age como qualidade ou estado”. ▪ “[...] serve para dar o significado de algo que poderá dar consequência [...]”. ▪ “Aquilo que acontece por causa de outra”.

Fonte: As autoras.

Importante destacar que houve empenho de vários alunos na discussão e percepções relevantes para a compreensão mais completa do conteúdo. Apropriadamente foram efetuadas as seguintes observações:

- Quanto à definição “Progressivo é algo contínuo, que serve para expressar [...] algo prolongado, etc.”, os alunos julgaram uma boa definição. Mas questionados sobre a formulação “progressivo é algo”, perceberam a inadequação do verbo “é”, já que a palavra “progressiva” não nomeia, mas caracteriza algo.
- Ao analisarem as frases: “A chuva não vai ser progressiva”, “Num prédio pode ter um andamento progressivo”, os alunos estranharam-nas, mas não conseguiram determinar a causa desse estranhamento. A partir da observação sobre outras frases apresentadas, em que a palavra em questão aparece adequadamente, concluíram que a palavra “progressiva” refere-se, nos casos analisados, àquilo que é passível de evolução, mudança gradual (como doenças).
- No caso da palavra “consequentemente”, nenhum grupo percebeu que se trata de palavra conectora, que une informações (“É uma característica que apresenta resultado de algo”; “Consequentemente é algo que segue naturalmente, que deduz, que age como qualidade ou estado”; “[...] serve para dar o significado de algo que poderá dar consequência [...]”; “Aquilo que acontece por causa de outra”), apesar de perceberem a relação da palavra com algo que resultou de qualquer ação/acontecimento.

- O momento de análise dos usos das palavras rendeu discussões produtivas, visto que, ao perceberem problemas nas frases “Aquele garoto consequentemente poderá ter uma dor de cabeça” e “O treinador está convencido de que a equipe irá voltar a fazer gols e consequentemente a vitória no jogo”, compreenderam, pelo menos momentaneamente, a função conectora da palavra. Chamamos a atenção deles para o fato de que antes e depois da palavra “consequentemente” é necessário haver determinado tipo de informação, que age como causa daquilo que segue a esta palavra.
- Palavras equivalentes a “consequentemente” foram as mais complicadas de se pesquisar, constando apenas no “Minidicionário Aurélio”, com uma definição sinonímica³¹. O grupo que forneceu opções mais adequadas à substituição de “consequentemente” (“em função disso”, “por causa disso”) foi, portanto, o que utilizou esse dicionário em sua pesquisa. Algumas sugestões de equivalência pautaram-se apenas na semelhança entre significantes e pronúncias (por exemplo, “consequente”, “infelizmente”, “lamentavelmente”). Reconhecemos que essas palavras até podem substituir coerentemente o “consequentemente” em algumas situações, porém ficou clara a diferença de sentidos. Para os alunos, “certamente” e “possivelmente” aproximam-se semanticamente de “consequentemente”.

Essa discussão finalizou-se com a observação de que nenhum aluno mencionou o uso da palavra “progressiva” relativo ao contexto de beleza, com referência a tratamentos capilares. Então, por meio de um anúncio que traz o texto “Progressiva a partir de 120,00”, questionamos se, nesse caso, a palavra comporta-se como adjetivo ou substantivo. Os alunos logo responderam que se trata de nome, nessa situação, embora não tenham, sozinhos, conseguido estabelecer uma relação entre “(escova) progressiva” e o sentido da palavra “progressiva”. Voltando ao *slide* com as propostas de definição dos grupos, traços semânticos da palavra foram destacados (gradual, contínuo, prolongado) e assim conseguiu-se concluir que a escova nomeada como “progressiva” é a que tem um efeito prolongado, cujo efeito de alisamento perde-se gradualmente. Cada aluno recebeu, por fim, uma ficha técnica que reunia as ideias pertinentes construídas pelos grupos de alunos sobre cada palavra em estudo.

Na sequência, os alunos preencheram a atividade “Da realidade do texto para minha realidade” (atividade 2), cujas respostas formaram um esquema que reuniu as palavras com as quais “progressiva” e “consequentemente” foram relacionadas pelos estudantes. Todos

³¹ Biderman (1993b, p. 34) considera que “a definição sinonímica deve ser evitada, sempre que possível, dada a sua pouca precisão”.

registraram as palavras mencionadas, nos cadernos, e contribuíram, oralmente, na construção de justificativas para as relações estabelecidas. Alguns alunos seguiram o critério da semelhança semântica, outros da semelhança sonora, registrando palavras de sentido próximo ou cuja pronúncia se assemelhava.

Quadro 9 - Atividade “Da realidade do texto à minha realidade”

Da realidade do texto à minha realidade	
Quando penso na palavra “consequentemente”, lembro-me das palavras _____ e _____, porque _____.	
Quando penso na palavra “progressiva”, lembro-me das palavras _____ e _____, porque _____.	
Estudante nº: _____	

Fonte: As autoras.

O resultado da atividade “Da realidade do texto para minha realidade” foram as seguintes relações:

- “progressiva”: progresso, progressão, progredir, prosseguir, gradual, contínuo, cabelo.
- “consequentemente”: conseqüente, conseqüência, gradual, consciente, consciência.

As discussões e análises centraram-se, posteriormente, no emprego das palavras “progressiva” e “consequentemente”, vinculado à atividade “Dá para utilizar?” (atividade 3).

Quadro 10 - Atividade “Dá para utilizar?”

Dá para utilizar?
<p>Refletir sobre a adequação do uso das palavras é habilidade importante na produção de textos (orais ou escritos). Isso porque a escolha de uma palavra e não outra depende de vários fatores, como a adequação ao contexto.</p> <p>Atividade:</p> <p>Quanto às palavras “consequentemente” e “progressiva”, e suas variações, analise as situações seguintes.</p> <p>a. Antes da aula de Educação Física, o professor avisa aos alunos:</p> <p>— Não se esqueçam de trazer suas garrafas d’água, na aula de amanhã, para, ao longo</p>

do treino, vocês se hidratarem, porque o calor gerado pelo organismo, durante a atividade física, causa muita transpiração e, **consequentemente**, desidratação, se não repomos a água perdida no suor.

b. Virou notícia no jornal local: “Nível de reservatórios de água é preocupante, **consequentemente**, faltará água”.

■ Você considera adequado o emprego das palavras em destaque nos textos a e b? Por quê?

c. Relembrando os tempos de escola, Mariana constata:

— Nossa, tem tanto tempo que não converso com Juliana!

E Caroline pergunta:

— Desde quando?

— Não sei, nosso afastamento foi **progressivo**.

d. Chegando ao salão de beleza, Ana dispara:

— Até que enfim vou fazer uma escova **progressiva**!

■ O que o sentido da palavra destacada no texto c tem a ver com o sentido da palavra destacada no texto d?

Estudante nº: _____

Fonte: As autoras.

No que concerne ao uso da palavra “consequentemente”, apenas no excerto “a” o emprego é considerado adequado. No texto “b” não totalmente, pois se relacionam fatos que não necessariamente são consequência um do outro. Poucos alunos perceberam isso, numa primeira observação dos textos. A principal dificuldade foi, contudo, justificar os motivos de se julgar adequado ou inadequado o uso. Muitos alunos limitaram-se a dizer que estava adequado porque o sentido estava correto, não se aprofundaram na análise.

Sobre a palavra “progressiva”, o questionamento foi diferente ao proposto para análise de “consequentemente”, mas vários alunos interpretaram-no como igual. Consideraram que a tarefa era dizer se entre as duas ocorrências da palavra havia relação, quando, na verdade, solicitamos o apontamento da relação entre os usos.

Em discussão coletiva das referidas questões, os alunos participaram ativamente e, para justificarmos nossos posicionamentos, relemos as definições das fichas técnicas (atividade 1). Segundo os alunos, todos entenderam as respostas a que chegamos. Para haver o registro da análise feita, os alunos receberam cópia da atividade em branco.

Na sequência, iniciamos o processo de **revisão da primeira produção da paráfrase** de parte do texto “Uma partida de futebol e ciência: [...]”. Os alunos foram lembrados de que revisariam as paráfrases e que, para o resultado ser satisfatório, deveriam atentar-se a alguns pontos: definição de paráfrase e análise de outras palavras, além daquelas foco de aprendizagem intencional.

Assim, retomamos com os alunos o conceito de paráfrase, de maneira mais sistematizada, referindo-nos aos exercícios resolvidos em sala. Nesse momento pré-revisão da primeira produção, tratamos de uma definição para o termo paráfrase, registrada em resumo, para que os alunos consultassem, quando necessário.

Quadro 11 - Definição de paráfrase apresentada aos alunos

Paráfrase: como entendemos?

A **paráfrase** pode ser entendida como o **texto que busca “dizer o mesmo que se disse em outro texto”** e como uma ação com a língua, em que trabalhamos com os sentidos dos textos, em certa situação. A paráfrase, portanto, **é uma versão de um outro texto**, que chamaremos de texto-fonte.

Dizemos que existe uma paráfrase quando um texto A e outro B são considerados verdadeiros nas mesmas situações.

Para conseguir isso, um sujeito reformula, **reescreve um texto-fonte, com outras palavras**, com outra organização das ideias, de acordo com a situação em que a paráfrase vai circular (situação de comunicação, os leitores pretendidos, o local de publicação etc.).

Então, **parafrasear é transformar um texto em outro que tenta transmitir as mesmas informações daquele, mas de forma diferente, para se adequar à situação de comunicação**. Isso tudo depende da maneira como o autor da paráfrase compreendeu o texto-fonte. Por isso, os sentidos da paráfrase podem se aproximar mais, ou menos, do texto-fonte, mas nunca serem idênticos.

Lembre-se de alguns exercícios. Na substituição de uma expressão por apenas uma palavra, percebemos que em certas situações mais de uma opção é adequada.

Assim, a frase: “Jamais suportei as pessoas **que mentem.**” foi parafraseada como: Jamais suportei pessoas **mentirosas, falsas, desonestas** etc. A frase “Este é o tipo de filme **que cansa.**” pode ser entendida como: Este é o tipo de filme **cansativo, entediante, chato**, dependendo da intenção do falante, em relação ao ouvinte.

Além disso, na atividade de parafrasear o panfleto sobre como cuidar de hortas, vimos várias possibilidades de dizer ideias de outro texto de forma diferente.

Fonte: As autoras.

Além disso, verificamos, na primeira produção de paráfrase do texto-fonte “Uma partida de futebol e ciência: [...]”, dificuldades na reformulação de determinadas ideias em uma diferente linguagem. Os alunos foram, por isso, orientados à resolução de exercícios que objetivaram incitar a reflexão sobre outras palavras do texto-fonte (atividade 4).

Quadro 12 - Atividade “De volta ao texto-fonte 1”



DE VOLTA AO TEXTO-FONTE 1

Se analisarmos os textos que lemos/ interpretamos no dia a dia, perceberemos que o texto é como uma mensagem cifrada: escrito em códigos, em que os sentidos nem sempre são explícitos, quer dizer, à vista. Ou seja, muitas vezes, para compreendermos algum sentido num texto, precisamos observar pistas deixadas pelo autor. Você é um bom detetive de sentidos? Vamos descobrir!!!

Discuta com o (a) colega e expliquem, por escrito, o que o autor do texto “Uma partida de futebol e ciência” parece querer dizer com as palavras sublinhadas nos trechos abaixo. Comecem suas respostas com: **O autor quer dizer com ... que ...**

- a) “Nós, seres humanos, eliminamos o excesso de calor do corpo principalmente por meio do suor, que nada mais é do que uma mistura de água e sais minerais.”
- b) “Quando a temperatura do organismo aumenta, o suor é lançado sobre a pele quente, resfriando-a e, conseqüentemente, também o corpo inteiro.”
- c) “Suar tanto, como ocorre com os jogadores de futebol, significa perder muita água.”
- d) “De acordo com o calor do dia, os atletas eliminam de um a 1,5 litros de suor por hora.”
- e) “Como o suor é formado por água e sais minerais, já viu... Os craques sofrem uma desidratação progressiva. Por isso, precisam beber água suficiente antes, durante e depois do jogo.”

“Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas

coisas e as mesmas situações. Mas é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados". (ILARI, 2010, p. 169)

Assim sendo, vamos pensar por que será que nem sempre é possível trocar uma palavra por outra, mesmo elas sendo consideradas sinônimas, em determinadas situações?

Analise as frases abaixo. Depois, explique a diferença de sentido de cada par de palavras destacado (Adaptado de ILARI, 2010, p. 173).

- a. **Fala**, mas não **grita**!
- b. Estou **pedindo**, não estou **mandando**.
- c. **Cheira**, mas não **fedo**.
- d. É **bonito**, mas não é **lindo**.

Os provérbios são textos de tradição oral, utilizados na transmissão de saberes, conselhos, reflexões.

Um escritor brasileiro, Millôr Fernandes, fez uma espécie de **paráfrase** de alguns provérbios e deu o nome de “Provérbios Modernizados” para seu trabalho. Leia o provérbio original e, abaixo, um dos provérbios modernizados de Millôr.

❖ *Quem ama o feio bonito lhe parece.*

↓

Aquele que se deixa prender sentimentalmente por criatura inteiramente destituída de dotes físicos, de encanto, ou graça, acha-a extraordinariamente dotada desses mesmos dotes que outros não lhe veem.

- **Pense:** o que você acha do resultado dessa substituição? Explique.

Agora que você sabe que a troca de uma palavra por seu sinônimo deve ser pensada e avaliada, levando-se em conta o sentido pretendido e a situação de comunicação, por exemplo, **circule** o sinônimo que é mais adequado para substituir a palavra sublinhada nas frases que seguem.

□ camisa 10 do time foi eliminado da seleção.

excluído expulso morto

O suor é lançado sobre a pele quente, quando a temperatura do corpo aumenta.

jogado arriscado produzido

Suar exageradamente significa perda de muita água e sais minerais.

quer dizer é sinal de traduz a

Atletas frequentemente sofrem desidratação.

têm/ sentem os sintomas de aguentam/ toleram passam por

Fonte: As autoras.

Os exercícios conduziram os alunos a: i) refletir sobre o sentido de passagens de texto e verbalizar uma interpretação para o trecho com outras palavras; ii) perceber a diferença entre palavras comumente vistas como sinônimas; iii) analisar que a utilização exclusiva do critério semântico na reformulação de enunciados nem sempre produz resultados satisfatórios, visto a necessidade de se considerar o contexto em que a atividade de parafraseamento ocorre; e iv) observar que a seleção de um sinônimo na tarefa de reformulação de texto requer análise da adequação, tendo em vista que as palavras podem ter mais de um sinônimo, mas que nem todos se adéquam a qualquer texto.

A princípio, todos resolveram bem as atividades, percebendo exatamente o que foi proposto. Na resolução do exercício 1, para a palavra “significa” os alunos sugeriram como equivalentes as expressões “indica”, “é o mesmo que” e, por isso, refletimos sobre a diferença semântica entre as duas sugestões. Embora no contexto dado as duas expressões caibam, aparentemente, os alunos entenderam que há diferença entre elas, já que “é o mesmo que” coloca as partes da frase em situação de igualdade, o que não ocorre quando relacionamos essas partes por meio do “indica”.

Outra discussão interessante surgiu quando observamos a palavra “lançado”, em “[...] o suor é lançado sobre a pele [...]”. Os alunos sugeriram “eliminado”, “sai” e “jogado”, mas alguns rapidamente perceberam que “jogado”, nesse contexto, não se encaixa, porque pode levar o leitor a entender que, ao invés de o suor sair sobre a pele, alguém o joga sobre a pele de outra pessoa. Além disso, quando observamos o trecho “[...] precisam beber água suficiente antes, durante e depois do jogo” surgiu uma discussão interessante se suficiente quer dizer “bastante” ou “o bastante”. Os alunos observaram que a presença do artigo altera o sentido da palavra “bastante”, levando-a do sentido “muito, demais” para “suficiente”.

O exercício 2 aborda a diferença semântica entre palavras consideradas/ utilizadas comumente como sinônimas: falar/ gritar, pedir/ mandar, cheirar/ feder, bonito/ lindo. O primeiro e segundo pares de palavras os alunos explicaram adequadamente, mas encontraram dificuldades nos dois últimos pares. Relacionaram o “cheirar” com odor agradável e o “feder” com o desagradável, por isso discutimos se o uso de “cheirar” também não serve para se referir a odores ruins. Os alunos perceberam que sim, uma vez que em algumas situações o emprego da palavra “feder” pode ser inadequado. Mas o par mais difícil para eles foi o bonito/ lindo, o que os limitou a afirmar que o “lindo” é mais bonito e que o “bonito” é só bonito. Vimos, então, que a semelhança entre as duas classificações é a presença da beleza, e que o que muda é a “quantidade” da beleza observada.

Analizamos, no exercício 3, os efeitos de sentido de substituições vocabulares no texto de Millôr Fernandes. No caso em questão, o autor “moderniza” os provérbios, substituindo palavra por palavra por outra expressão, mais formal/ técnica. O efeito disso foi um provérbio mais confuso, na percepção dos alunos. Daí eles foram advertidos para essa possibilidade, no parafraseamento. Ou seja, substituir palavra por palavra pode não ser estratégia eficiente, na produção de paráfrases.

Por fim, no exercício 4, praticamente não houve discordância sobre as respostas mais adequadas a ele. A principal discussão ocorreu a respeito do melhor sinônimo para a palavra “eliminado” em “O camisa 10 da seleção foi eliminado da seleção”. Alguns alunos selecionaram “excluído”, enquanto outros preferiram o “expulso”. Consensualmente, no entanto, a turma optou por “excluído”, tendo em vista a força semântica maior dessa palavra, que indica menor possibilidade de retorno à situação inicial. O “expulso” pode dar a noção de algo mais temporário, como a saída de um jogo. Mas, como se trata da saída da seleção, concordamos que o “excluído” seria mais preciso.

Seguiu-se a essas análises a produção final da paráfrase do texto-fonte 1 (“Uma partida de futebol e ciência: [...]”). Os alunos revisaram a paráfrase realizada, anteriormente, na tentativa de modificarem a expressão de trechos ainda copiados e de outros que se distanciaram do sentido proposto no texto-fonte.

Nesse momento, houve bastante atenção à tarefa, alguns alunos questionaram se “davam certo ou não” as ideias que tinham de reformulação. Não nos furtamos a auxiliar nessas dúvidas, reforçando a necessidade de eles pensarem em para quem produziam a paráfrase e nos sentidos propostos no texto-fonte 1.

Dado o exposto, a aplicação da sequência didática 1 para ensino de vocabulário compreendeu 12 aulas de 50 minutos cada, ou seja, o dobro do previsto. A etapa que exigiu mais tempo do que pressupomos foi a destinada ao **estudo do léxico**. Ao invés de três aulas, as atividades desenvolvidas estenderam-se por oito aulas, em função das análises e debates suscitados a partir das resoluções de exercícios apresentadas pelos alunos, especialmente, a paráfrase, que evidenciou imprescindíveis reflexões acerca do vocabulário empregado pelos alunos e pelo autor do texto-fonte.

3.3.2.2 Sequência didática 2 para ensino de vocabulário: descrição

O projeto de sala construído com a referida turma de 9º, de escola pública rural de Uberlândia – MG, no âmbito da intervenção pedagógica “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”, constituiu-se de duas sequências didáticas encadeadas, em virtude do escasso tempo destinado à aplicação das sequências didáticas. Logo, imediatamente ao término da sequência didática 1, iniciamos uma segunda sequência, permeada, contudo, por algumas atividades (nomeadas como “Desafios”) referentes às palavras estudadas, na sequência 1, com vistas à manutenção da atenção sobre elas e, assim, à fixação destas nos vocabulários (passivo e ativo) dos alunos. Tais atividades foram: caça-palavras, dinâmica “Soletrando e explicando”, utilização das palavras estudadas na construção da linguagem verbal em tiras, e tarefas no grupo *WhatsApp* da classe (reflexão sobre uso do “consequentemente” em música, jogo da forca, leitura e interpretação de textos, formulação de frases).

Considerando-se que a **apresentação da situação comunicativa** e o projeto de sala de aula que este constitui já foram apresentados e discutidos com os alunos, na “Sequência didática 1 para ensino de vocabulário”, nessa etapa da sequência didática 2, houve somente uma recapitulação sobre o contexto de produção das paráfrases e as etapas de trabalho do projeto de sala de aula “Em outras palavras...”, mediante breve discussão com os estudantes.

A sequência 2 principiou-se com breve sensibilização para o tema “anestesia”, por meio de *brainstorming* motivado pela questão “O que vem a sua mente quando pensa em anestesia?”. Entregamos, então, o artigo “Como funciona a anestesia?”³², publicado na

³²

Disponível em
<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimidia/revistas/reduzidas/260/?revista=260#/10/>. Acesso em: 30 nov. 2014.

revista “Ciência Hoje das Crianças”, para leitura extraclasse, e um guia de leitura, norteador das discussões iniciais da leitura compartilhada realizada posteriormente.

A leitura compartilhada realizada em aula subsequente direcionou-se em função das questões apontadas no guia de leitura entregue aos alunos anteriormente. Conversamos com os alunos que, tão grave quanto não construir uma interpretação para determinado texto, é atribuir-lhe informações não autorizadas por ele. Os alunos foram orientados à conclusão de que bons leitores percebem o que podem ou não afirmar a partir de determinada leitura. Iniciamos, assim, a discussão do guia de leitura.

Quadro 13 - Guia de leitura do texto-fonte de paráfrase, na sequência didática 2

Guia de leitura: “Como funciona a anestesia?” (Régis Borges Aquino)

Dentre os itens a seguir, assinale aqueles que podem ser afirmados a partir da leitura do texto em estudo.

- 1 Deve-se agradecer pela invenção da anestesia.
- 2 O comum é já ter tomado anestesia.
- 3 A dor é sentida quando as sensações levadas pelas veias chegam ao cérebro.
- 4 Qualquer tratamento médico ou dentário exige o anestesiamento do paciente.
- 5 A função da anestesia é impedir que uma sensação chegue ao cérebro.
- 6 Anestésicos são medicamentos, consequentemente precisam ser guardados em local adequado.
- 7 Existem diferentes tipos de anestesia, dependendo do tamanho da área anestesiada.
- 8 Anestésias podem ser aplicadas em qualquer região do corpo.
- 9 A anestesia regional deixa a região da cintura ao pé dormente.
- 10 Para paralisar a totalidade dos nervos do corpo, é necessário aplicar uma anestesia geral.
- 11 O autor de “Como funciona a anestesia?” termina o texto do mesmo jeito que começou, “agradecendo” pela invenção da anestesia.
- 12 Tratar de cada tipo de anestesia em um parágrafo pode dificultar o entendimento do leitor.
- 13 Há conectores na organização das informações do texto, como o “se”, o “mas”, o “porém”, o “essa”, o “quando”, o “por exemplo”, o “também”, o “ou seja”, o “por último” etc.
- 14 A linguagem do texto é mais técnica, pois o assunto exige muita formalidade.

15 O autor busca, no texto, por meio da linguagem, criar uma proximidade com o leitor.
--

Fonte: As autoras.

Motivado pelo “guia de escuta” proposto por Dolz; Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 201) para o ensino da exposição oral, o guia de leitura consiste numa lista de proposições sobre o texto a fim de que os alunos reflitam e identifiquem afirmações adequadas/inadequadas a partir da leitura. O exercício reúne um conjunto de afirmações sobre o conteúdo e a forma do texto “Como funciona a anestesia?” para serem avaliadas pelos leitores-alunos.

A discussão a respeito das resoluções do guia de leitura centrou-se na exigência de comprovação, com pistas textuais, das respostas que os alunos avaliaram apropriadas, depois da leitura compartilhada de “Como funciona a anestesia?”, na qual questionamos elos coesivos e o sentido de algumas palavras. Exemplos dessa discussão foram as comprovações do item 1 com o apontamento das expressões “dê graças aos avanços da medicina” (1º §) e “graças à anestesia” (último parágrafo); do 2 com a observação de que “é raro encontrar alguém que nunca tenha tomado anestesia” e do número 5 com o estabelecimento da relação entre as palavras “impedir” e “bloquear”, etc.

No entanto, muitos alunos assinalaram a afirmação 6, “Anestésicos são medicamentos, consequentemente precisam ser guardados em local adequado”, como adequada ao texto, porque interpretaram o “guardar” com o sentido de armazenar, quando o uso no texto (“É importante guardar que anestésicos são medicamentos que só podem ser administrados por profissionais de saúde especializados em anestesia”) refere-se a guardar com o sentido de lembrar, “guardar na memória” a informação de que anestésicos são medicamentos que exigem o acompanhamento profissional.

Ademais, o item 14 mostrou-se pertinente à reflexão sobre o vocabulário do texto, que equilibra linguagem técnica com uma menos formal (“a gente”, “tomar uma anestesia”, “dê graças”, “e aí dói”). Os alunos, incentivados a identificar palavras mais relacionadas à temática desenvolvida (medicina), apontaram “extrair”, “administrado”, “medicamentos”, “suturar” e “tratamento”, como exemplares de uma linguagem mais técnica.

De acordo com nossa sequência de atividades proposta para ensino de léxico, anterior à produção de paráfrase, procedemos ao preenchimento da tabela “Conhecendo mais o menos conhecido!”. Alguns alunos disseram conhecer todas as palavras do texto e ficaram resistentes

para escolher duas palavras menos conhecidas. O resultado foram 29 ocorrências, de quinze alunos, pois um deles não compareceu à aula e outro indicou somente uma palavra:

Quadro 14 - Relação das palavras indicadas como menos conhecidas, na sequência didática 2

Conhecendo mais o menos conhecido!: resultado	
Palavras indicadas	Número de apontamentos
Estímulo	06
Neutraliza	05
Regional	05
Extraír	03
Bloqueando	02
Específico	02
Suturar	02
Transmissão	02
Administrado	01
Transplante	01

Fonte: As autoras.

Consequentemente, as palavras foco na etapa de **estudo do léxico** foram “estímulo” e “neutraliza”, dado a palavra “regional” ter sido discutida durante a correção do guia, com a observação da semelhança entre ela e a palavra “região”.

A etapa de **apresentação de texto e produção inicial de paráfrase** finalizou-se com a produção de paráfrase de “Como funciona a anestesia?” (texto-fonte 2). Diferentemente do ocorrido na sequência didática 1, na sequência 2, buscamos reforçar junto aos alunos que, na paráfrase, não é conveniente haver deslocamentos significativos de sentido do texto-fonte e que o recurso de substituição de palavras por outras de sentido equivalente (sinônimos), por isso, deve ser efetuada com vistas à manutenção de sentidos. Assim, os alunos realizaram o parafraseamento do texto-fonte 2 atendendo a seguinte exigência: parafrasear os trechos destacados do texto-fonte 2, procedendo, obrigatoriamente, à substituição das palavras grifadas em cada excerto (quadro 15).

Quadro 15 - Proposta para produção de paráfrase (sequência didática 2)

PRODUÇÃO INICIAL DE PARÁFRASE

PARÁFRASE 2: Texto-fonte “Como funciona a anestesia?”

Parafraseie os trechos a seguir com a seguinte preocupação: as palavras **destacadas** nos trechos a serem parafraseados devem, obrigatoriamente, ser alteradas por outra forma linguística. Se para isso for necessário alterar mais alguma parte da frase, não há problema.

a. “A palavra anestesia **vem** do grego, anaesthesia – an significa “sem” e aesthesis, “sensação”. **A sensação de dor** surge em qualquer região do corpo onde **existam** nervos. Uma **pancada** ou um **ferimento** ou algum tipo de inflamação **faz com que esses nervos** **levem** os **estímulos dolorosos** daquele local **imediatamente** até nosso cérebro, **e aí** dói.”

b. “A anestesia funciona **bloqueando** a transmissão da dor pelos nervos, impedindo que essa sensação **saia do local afetado e siga** até nosso cérebro. É importante **guardar** que anestésicos são medicamentos que só podem ser **administrados** por profissionais de saúde **especializados** em anestesia.”

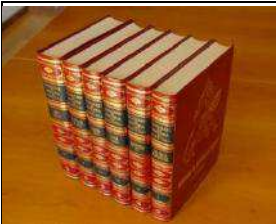
Fonte: As autoras.

Rapidamente, considerando os comentários dos alunos durante a produção da paráfrase, eles perceberam que uma alteração pode conduzir/ exigir outras, na construção textual. Nesse processo, destacamos a solicitação de uma aluna pelo dicionário de sinônimos e a recorrente pergunta “Posso trocar a palavra X por Y?”. A fim de evitar interferências nisso, visto que o foco da produção inicial é exatamente verificar o que os alunos conseguem fazer sozinhos, mantivemos a postura de orientá-los a avaliarem a adequação das substituições, no que se refere à situação comunicativa na qual a paráfrase se insere e aos sentidos pretendidos.

Quando os estudantes finalizaram as paráfrases, iniciamos o estudo do vocabulário apontado pelos alunos, na etapa de **estudo do léxico**. Nesta circunstância, a pesquisa de informações sobre as palavras assumiu a forma de verbetes criativos (quadro 16), ao invés de fichas técnicas. Solicitamos dos alunos a produção de verbetes para as palavras “estímulo” e “neutralizar” (recorrentes na tabela “Conhecendo mais o menos conhecido!”), depois de explicações acerca de características desse gênero. Os alunos lembraram-se facilmente de que os verbetes se iniciam com uma palavra e que, na sequência, encontramos definições destas.

Quando questionados sobre outras informações acerca do gênero, eles mencionaram as frases que exemplificam³³ usos das palavras e a possibilidade de uma palavra receber mais de uma definição (acepções), identificadas, comumente por números.

Quadro 16 - Atividade “Verbete criativo”

	<h3 style="text-align: center;">VERBETE CRIATIVO</h3> <p>Verbete é o nome dado ao conjunto dos significados que uma palavra pode ter em uma determinada situação aceita e reconhecida pelo uso, encontrado em dicionários. Essencialmente, o verbete de um dicionário escolar contém as seguintes informações: palavra-entrada*, categoria gramatical, definição e exemplo. Mas outros elementos podem aparecer, dependendo do tipo de dicionário e para quem a obra seja destinada.</p> <p>* Palavra ou expressão que será definida ou explicada pelo verbete. Pela tradição, se a palavra for verbo, ela aparece no infinitivo; caso seja substantivo ou adjetivo, ela aparece no masculino e no singular. (Adaptado de Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios/ Maria da Graça Krieger)</p> <p>Saber ler e compreender verbetes é de grande importância na busca de entendimento sobre palavras. Por isso, um verbete bem organizado e claro ajuda bastante.</p> <p>Sobre o texto “Como funciona a anestesia?”, a turma do 9º ano elegeu as palavras estímulo e neutralizar como as menos conhecidas. Então, é hora de descobrirmos mais informações sobre elas. Em seguida, montaremos um verbete criativo para cada uma. O verbete mais completo, claro e útil para o conhecimento dessas palavras será fixado no painel “Espaço do léxico” e publicado no <i>site</i> da escola.</p>
---	--

Fonte: As autoras.

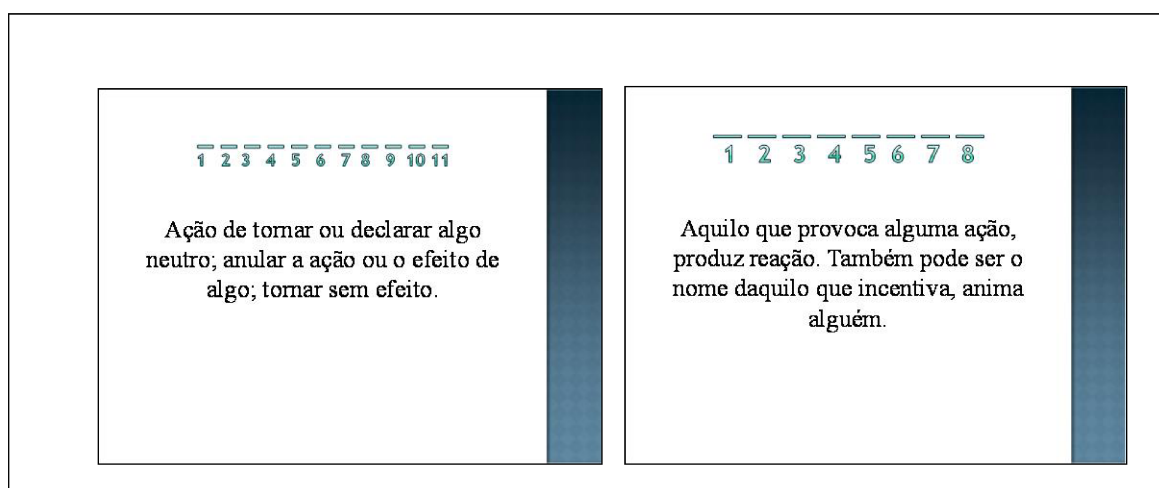
Os alunos foram orientados à produção de verbetes com imagens, ilustrações, conforme alguns dicionários escolares apresentam, dentre outros recursos que diferenciasssem este trabalho do que encontramos, geralmente, na maioria dos dicionários. Salientamos que alguns verbetes explicam “dando voltas”, em definições circulares que muito pouco contribuem para o esclarecimento de dúvidas e, por concordarem com isso, os alunos buscaram evitar essa “armadilha” em seus verbetes.

³³ “Por vezes, são frases de textos comuns, geralmente criados pelos próprios autores do dicionário, mas há também citações de escritores, extraídas de obras literárias, jornais, [...]. Esse tipo de exemplificação é chamado de abonação [...]”. (KRIEGER, 2012, p. 33)

Para oportunizar a fixação das palavras em estudo (“estímulo” e “neutralizar”) e a construção de análises sobre os usos delas, promovemos uma segunda atividade, denominada “Gincana lexical” (atividade 2), composta por dois exercícios: “Desafio da força” e “Criando caso”.

Na primeira situação, realizamos o tradicional “jogo da força”. Para isso, projetamos as pistas das palavras, e os grupos de alunos se revezavam nos palpites sobre as letras e as palavras a que as definições se referiam. Compuseram o “Desafio da força” palavras que mantêm parentesco semântico e morfológico (do radical) com aquelas em estudo, a saber: estímulo, estimular, estimulante, neutralizar, neutralização, neutro. As imagens a seguir exemplificam a configuração dessa atividade.

Quadro 17 - Imagens do “Desafio da força”



Fonte: As autoras.

Houve muito empenho dos alunos na resolução do “Desafio da força” e todas as palavras foram “descobertas”. Na sequência, apresentamos aos alunos a atividade 2 da gincana, “Criando caso” (quadro 18), a qual exigia a criação de situações de uso para a palavra “estímulo” e a análise da relação semântica entre as palavras “imparcial”, “neutro” e “indiferente”, com ênfase na diferença semântica entre elas, apontada pelo dicionário de sinônimos.

Quadro 18 - Atividade “Criando caso”

CRIANDO CASO

Integrantes do grupo: _____

Exercício 1: 04 pontos na gincana (02 cada item correto)

- a) Crie uma pequena história em que alguma personagem utilize a palavra **estímulo** como **motivo** para algo.
- b) Crie uma pequena história em que algum personagem utilize a palavra **estímulo** numa situação de **trabalho**.

Exercício 2: 03 pontos na gincana (01 por cada acerto)

De acordo com o *Dicionário de Sinônimos* (de Antenor Nascentes), as palavras **neutro**, **indiferente** e **imparcial** formam um grupo de sinônimos. A diferença de sentido entre elas é a seguinte:

- **Imparcial** é o que não revela com quem concorda, apesar de intimamente simpatizar com algo.
- **Indiferente** é o que não toma partido porque nenhum deles lhe interessa ou merece sua simpatia.
- **Neutro** é o que não toma partido, para não se comprometer, não ter problemas.

Descubra, na situação abaixo, qual personagem foi **neutro**, **indiferente** e **imparcial**.

- A eleição do representante de sala do 7º ano foi realizada com votação aberta. Depois dessa votação, em um bate-papo, durante o recreio, Lorena, Michel e Vanessa explicaram por que votaram em branco.

Lorena disse que não gostou da proposta de nenhum dos candidatos. Logo, ninguém merecia seu voto.

Michel, por ser muito amigo de todos os candidatos, preferiu votar em ninguém, mesmo achando a proposta de Carlos melhor.

Já Vanessa explicou que ficou com vergonha de votar. Ela preferiu não tomar partido para que ninguém comentasse seu voto depois.

- É correto afirmar que Lorena foi _____, Michel foi _____ e Vanessa foi _____.

Fonte: As autoras.

As equivalências semânticas estabelecidas pelos alunos, na paráfrase do texto-fonte 2, oportunizaram ainda a **revisão da primeira produção da paráfrase**. Dentre as relações sinonímicas estabelecidas, as que reclamaram atenção referem-se à palavra “pancada”, substituída por diversas palavras, e à expressão “e aí”, alterada, na maioria das paráfrases, realizando-se apenas a supressão da palavra “aí”. Assim, as atividades de “De volta ao texto-fonte 2” (quadro 19) centram-se nessas duas questões, em especial.

Quadro 19 - Atividade “De volta ao texto-fonte 2”

DE VOLTA AO TEXTO-FONTE 2	
(“Como funciona a anestesia?”)	
<p>Ao parafrasearmos um texto, ficamos mais atentos aos sentidos que as palavras podem assumir em uma ou outra situação. Nas paráfrases do texto-fonte 2, algumas substituições de palavras chamaram a atenção. Por isso, vamos voltar a falar do texto, mas agora com a atenção em algumas palavras.</p> <p>Discuta com o (a) colega os sentidos de algumas palavras, realizando as atividades abaixo.</p> <p>1) Relacione as palavras abaixo da coluna I, com as definições da coluna II.</p>	
I	
1	pancada
2	surra
3	lesão
4	murro
5	batida
6	golpe
7	agressão
8	luxação
II	
a	() Ferimento, dano, prejuízo.
b	() Choque de dois corpos, no instante em que se encontram.
c	() Ocorre quando alguém bate, em grande quantidade, em pessoa ou animal.
d	() Deslocamento de dois ou mais ossos do corpo.
e	() Encontro violento que atinge pessoa ou coisa.
f	() Golpe forte dado com a mão fechada.
g	() Toque violento, com a mão ou objeto, que atinge pessoa ou coisa.
h	() Ação/ atitude hostil, ofensiva, destrutiva.

2) Complete as frases³⁴ a seguir com as palavras da coluna I do exercício 1.

a “Outro acidente ocorrido na manhã de hoje envolvendo dois ônibus, um carro e uma moto deixou uma pessoa ferida. A _____ ocorreu na rua da Consolação esquina com a rua Maceió, na região central da cidade. Por volta das 9h55, apenas a faixa central (uma de quatro) estava liberada para o tráfego de veículos”. *Folha de São Paulo*, 28/06/2009.

b “O meio-campista Kléberson, do Flamengo, será operado na próxima quinta-feira. O atleta sofreu uma _____ no ombro direito na última quarta, durante o amistoso entre a seleção brasileira e a Estônia”. *Folha de São Paulo*, 14/08/2009.

c “O apresentador foi preso em maio, acusado de ter encomendado uma _____ no diretor do canal 2 da TV, Avi Nir, e na vice-diretora, Shira Margalit”. *Folha de São Paulo*, 20/08/2009.

d “Após a discussão, os seguranças teriam agredido alguns desses amigos do casal. Duas pessoas desse grupo, inclusive, haviam sido internadas por causa da _____, uma delas com suspeita de paraplegia”. *Folha de São Paulo*, 29/06/2009.

e “O médico do Santos, Carlos Braga, disse que Fábio Costa já compareceu ao CT Rei Pelé nesta semana. Porém, o goleiro foi liberado pelo Santos de aparecer nas dependências do clube para seguir realizando o tratamento de uma _____ na coxa e no pé direito em casa”. *Folha de São Paulo*, 26/06/2009.

f “Mays morreu na cidade de Tampa, na Flórida, horas após gravar um anúncio. As causas ainda não são conhecidas. Neste sábado, o apresentador chegou à Flórida em um avião que teve problemas na aterrissagem, e sofreu uma _____ na cabeça, segundo o site “TMZ””. *Folha de São Paulo*, 28/06/2009.

g “Foi essa a justificativa que achou para explicar um _____ que deu num paparazzo do TMZ em abril, em Nova York: “Pensei que fosse um zumbi”, disse, na época,

³⁴ Frases disponíveis em <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

o ator, que tem outro processo de agressão contra outro fotógrafo do mesmo *site* de celebridades”. *Folha de São Paulo*, 13/11/2009.

h “Casal rouba passageiro e mulher dá _____ de tesouras na vítima: Eles levaram celular e R\$ 760 de um homem logo que ele desceu do ônibus. Vítima reagiu e entrou em luta corporal com os criminosos”. *GI, Globo.com*

3) Identifique com os sinais + ou – a presença (+) ou ausência (-) dos sentidos indicados para as palavras: *pancada, surra, murro, luxação*.

Palavras \ Traços de sentido				
	encontro violento entre “coisas”	grande quantidade de agressões	presença de violência intencional	possibilidade de ser acidental
pancada				
surra				
murro				
luxação				

4) Forme frases com as palavras do quadro acima.

5) Analise a expressão “e aí”, nos textos que seguem.

- “Uma pancada ou um ferimento ou algum tipo de inflamação faz com que esses nervos levem os estímulos dolorosos daquele local imediatamente até nosso cérebro, **e aí** dói”. (Texto-fonte 2)
- Me deixe estudar **e aí** conversamos, ok?

a) Explique a diferença de sentido da expressão destacada em **a** e em **b**.

b) Que palavra ou expressão poderia substituir **e aí** em **a**; e em **b**?

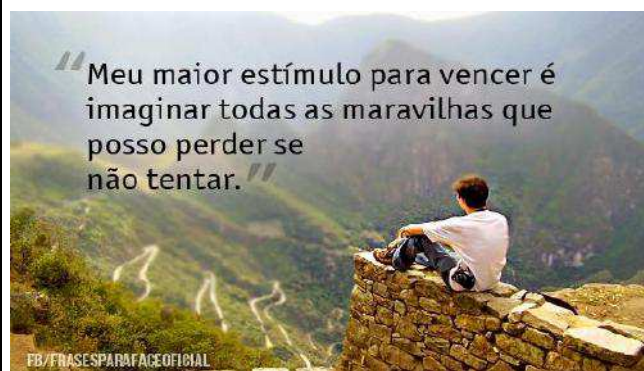
6) Interprete os textos a seguir, a partir de seu conhecimento das palavras **estímulo** e **neutralizar**.

a.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/medidas-para-estmulo-ao-parto-normal-na-sade-suplementar>. Acesso em: 03 abr. 2015.

b.



Fonte: <http://www.frasesparaface.com.br/meu-maior-estimulo-para-vencer-e-imaginar-todas/>. Acesso em: 03 abr. 2015.

c.

 Guia do Corretivo Colorido	
Cor	Função:
Amarelo	Neutraliza a cor roxa, como olheiras arroxeadas e hematomas
Lilás	Neutraliza a cor marrom, como olheiras amarronzadas, manchas de gravidez e de sol
Vermelho	Neutraliza a cor branca ou manchas mais claras que a pele, como no vitiligo
Verde	Neutraliza o vermelho, como manchas de espinhas, cicatrizes e vasinhos

Fonte: <http://desejosdebeleza.com/guia-do-corretivo-colorido/>. Acesso em: 03 abr. 2015.

Fonte: As autoras.

Em duplas, os alunos resolveram as atividades do “De volta ao texto-fonte 2”, encontrando dificuldades na prática do exercício 1, mas apenas uma dupla pediu explicações sobre a atividade 3. Apesar das dúvidas suscitadas, a turma solucionou a tarefa com bastante empenho, discutindo com os colegas as respostas de cada exercício e participando ativamente das análises dessas respostas.

Com relação ao exercício 1, a dúvida da maioria recaiu sobre as palavras “pancada” e “batida”, “agressão” e “golpe”, por isso, verificamos definições de dicionário, para decidirmos o significado mais adequado a cada uma. Na tarefa 2, surgiram usos confusos das palavras “luxação” e “agressão”, como dizer que alguém encomendou uma “luxação”, e que um acidente entre automóveis era uma “agressão”. Mas, com o desenvolver das explicações, os alunos afirmaram ter compreendido a inadequação dessas ocorrências. As frases produzidas, na atividade 4, foram muito simples, por isso intervimos, com questões do tipo “quem”, “por que”, para os alunos desenvolvê-las.

Ao se analisar a expressão “e aí”, foi necessário colocar os exemplares de frases no quadro, dividindo-as em partes, para percebermos as relações estabelecidas por esse conector. A turma declarou a compreensão acerca da explicação, mas não conseguiu verbalizar este entendimento sobre a diferença semântica entre os usos do “e aí”, nas frases analisadas, sendo necessária, dessa forma, nossa mediação. Por fim, destacamos discussões a respeito da atividade 6, de “De volta ao texto-fonte 2”, nas quais os alunos explicitaram a compreensão da palavra “neutralizar”, no texto “c”, como sinônima de excluir, tornar neutro, esconder e apagar. No contexto da temática maquiagem, a turma concordou de que o apagar/ esconder seriam os equivalentes mais apropriados.

Nesse contexto, ressaltamos que, no decorrer das atividades, atentamos-nos frequentemente aos resultados alcançados nas discussões e exercícios escritos, a fim de intervirmos para o esclarecimento de questões nas quais os alunos demonstravam ainda pouco domínio e/ ou compreensões inadequadas. Os questionários, as atividades de produção e compreensão textual, as pesquisas lexicais, os jogos de força, entre outros instrumentos avaliativos aplicados, foram, portanto, utilizados para diagnosticar as facilidades e dificuldades dos alunos, no processo de ampliação vocabular, e regular ações subsequentes.

Essa postura não dispensou, contudo, em nosso entendimento, uma avaliação somativa, ao término do projeto. Assim, verificamos, no capítulo subsequente, o grau de fixação das palavras intencionalmente estudadas, nos vocabulários passivo e ativo dos alunos, a partir da descrição e análise dos resultados alcançados com a referida avaliação, bem como avaliamos a pertinência da paráfrase como recurso no processo de ampliação vocabular.

Capítulo IV

ANÁLISES E RESULTADOS

Um processo de aprendizagem comprometido com o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos exige constante avaliação de resultados parciais obtidos, por parte do educador, a fim de que dificuldades sejam identificadas e solucionadas, e que redirecionamentos necessários sejam realizados para a obtenção do resultado final pretendido. Nesta seção, discutimos os resultados de atividades relevantes no estudo proposto: a produção de paráfrases e a avaliação somativa, na qual analisamos o domínio dos alunos sobre as palavras intencionalmente estudadas.

É relevante ressaltar a diferença, proposta por Luckesi (2004), entre avaliar e examinar. De acordo com o autor, o ato de examinar destina-se à classificação e seleção, enquanto a avaliação objetiva diagnosticar dada situação e incluir as informações advindas dela no processo de ensino-aprendizagem. Para o referido autor, os instrumentos utilizados para se coletar dados não se diferem nos atos de examinar e avaliar; a diferença reside na maneira de considerar os dados obtidos.

Logo, uma avaliação constante sobre o processo de ensino-aprendizagem favoreceu a consecução dos resultados pretendidos, pois subsidiou decisões e, assim, oportunizou ações adequadas ao estágio de aprendizagem em que os alunos se encontravam. Consequentemente, na intervenção pedagógica que propusemos e aplicamos em sala de aula, a avaliação formativa melhor adequou-se à situação de aprendizagem apresentada, visto ser inevitável haver consonância entre as atividades propostas, ao longo do projeto de ampliação vocabular, e as necessidades dos alunos.

Assim, durante a execução de cada sequência didática, pesquisadoras e alunos participaram constantemente do processo de avaliação, ponderando sobre os resultados apresentados em cada atividade. A nós (professora pesquisadora e professora orientadora) coube a adequação dos exercícios propostos à realidade e necessidades dos alunos. E, dessa forma, ao mantermos atenção permanente à maneira como as paráfrases foram produzidas, às inferências de sentido realizadas pelos alunos, à adequação dos textos produzidos à situação pretendida e se as palavras foco de ensino intencional estavam sendo incorporadas ao léxico dos alunos, numa perspectiva avaliativa, qualitativa, e não examinadora, é que argumentamos

a respeito dos resultados válidos da produção de paráfrases reprodutivas para o ensino de vocabulário.

4.1 Efeitos da produção de paráfrases na ampliação vocabular

Ao assumirmos a produção de paráfrases, nesta proposta, como fio condutor do processo de ampliação vocabular dos alunos, acreditamos na possibilidade de o exercício desse mecanismo de produção textual motivar análises acerca de aspectos semânticos de palavras e frases e, destarte, o estudo mais aprofundado do léxico da língua, atualizado no vocabulário de textos. E os resultados alcançados confirmaram que as paráfrases dos alunos não se limitaram a pretextos para a percepção do que eles conhecem sobre o léxico da língua.

As paráfrases reprodutivas revelaram interpretações construídas para os textos-fonte, relações sinonímicas percebidas como adequadas, dificuldades de compreensão dos alunos sobre determinadas palavras (consideradas por eles como já conhecidas) e, sobretudo, evidenciaram de que maneira o conteúdo discutido em sala de aula, durante o projeto de intervenção, foi assimilado, interpretado e posteriormente utilizado pelos estudantes. Por isso, a produção parafrástica constituiu-se como valioso instrumento avaliativo no ensino de vocabulário, visto que as informações advindas dela viabilizaram intervenções pertinentes e apropriadas às necessidades dos aprendizes. Um exemplo disso foi a proposição do exercício “De volta ao texto-fonte”, realizado após a finalização de atividades do ensino-aprendizagem das palavras intencionalmente estudadas, em cada sequência.

Na sequência didática 1, o texto-fonte foi o artigo “Uma partida de futebol e ciência: [...]”, direcionado ao público infanto-juvenil do *site* da revista “Ciência Hoje das Crianças” e, conforme relatado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, os alunos parafrasearam o seguinte excerto, nessa etapa do projeto:

Nós, seres humanos, eliminamos o excesso de calor do corpo principalmente por meio do suor, que nada mais é do que uma mistura de água e sais minerais. Quando a temperatura do organismo aumenta, o suor é lançado sobre a pele quente, resfriando-a e, conseqüentemente, também o corpo inteiro.

Suar tanto, como ocorre com os jogadores de futebol, significa perder muita água. De acordo com o calor do dia, os atletas eliminam de um a 1,5 litro de suor por hora. Como o suor é formado por água e sais minerais, já viu... Os craques sofrem uma desidratação progressiva. Por isso, precisam beber água suficiente antes, durante e depois do jogo. [...]. (RODRIGUES, 2014)

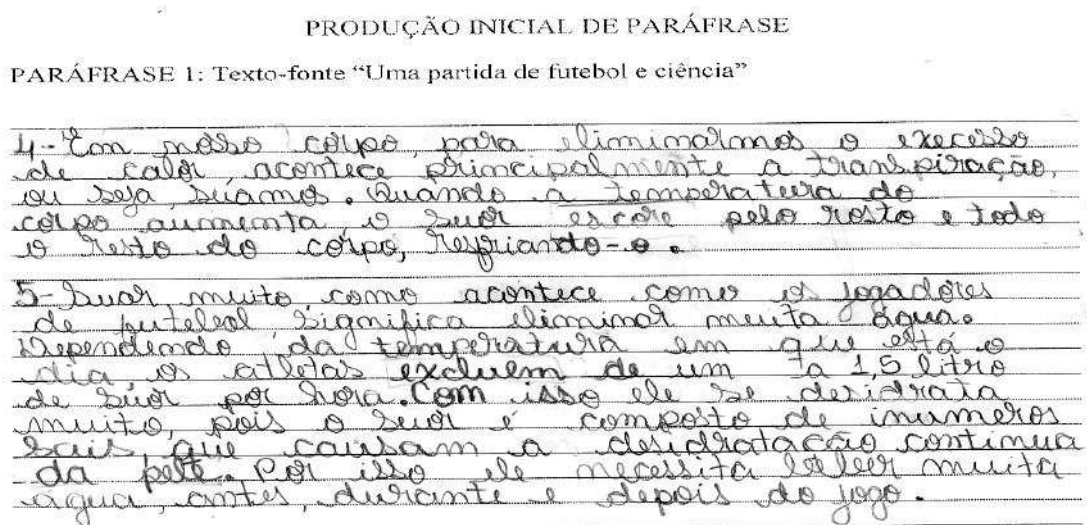
As primeiras paráfrases do texto-fonte 1 evidenciaram, principalmente, a dificuldade dos alunos na manipulação das palavras/ períodos e seus sentidos, na construção de textos que se diferenciasssem formalmente do texto-fonte. Consequentemente, a presença de trechos com alterações de uma ou outra palavra foi recorrente, aproximando a paráfrase, frequentemente, da cópia.

No entanto, atentamos para o fato de que algumas palavras e noções do texto-fonte 1 (“nós, seres humanos”, “eliminado”, “principalmente”, “lançado”, “significa”, “de acordo com o calor do dia”, “suficiente”, “sofrem desidratação”) ora permaneceram nas paráfrases sem alteração, ora foram substituídas por equivalentes inadequados à situação comunicativa e aos sentidos propostos no texto-fonte. Questões relativas a desconhecimento lexical, portanto, manifestaram-se como problemáticas e indicaram a necessária reflexão sobre itens lexicais ainda não percebidos pelos aprendizes como pouco conhecidos por eles.

As produções textuais dos estudantes comprovaram a dependência existente entre as reformulações parafrásticas e as interpretações construídas pelos sujeitos, sobre o texto-fonte, em consonância com a argumentação de Fuchs (1985). Assim, as paráfrases reprodutivas escritas resultaram em relevantes fontes de informações sobre a adequação da interpretação construída para os textos lidos e a respeito da maneira como essa interpretação se articulou com o conhecimento lexical do leitor.

A título de exemplificação do que afirmamos, apresentamos, a seguir, a produção inicial da paráfrase do texto-fonte 1, de A 07 (figura 6).

Figura 6 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 1 (A 07)



Fonte: As autoras.

À semelhança do que ocorreu em todas as paráfrases realizadas pelos estudantes, verificamos que determinadas palavras e noções do texto-fonte 1 não foram alteradas e que algumas substituições revelaram uma interpretação inadequada ao texto-fonte. O sujeito A 07 não substituiu as palavras “principalmente” e “significa” por outras equivalentes. Mas as alterações propostas para as noções “o suor é lançado sobre a pele” e “eliminam de um a 1,5 litro de suor por hora” mostram-se incoerentes à situação exposta no texto parafraseado. Uma explicação para isso é o fato de A 07 ter compreendido o lançamento do suor sobre a pele como sinônimo de “escorrer” e substituído “eliminar” por “excluir”, numa construção em que os sentidos das palavras não se relacionam: “os atletas excluem de um a 1,5 litro de suor por hora”.

A análise das paráfrases iniciais, na perspectiva da reformulação, proposta por Fuchs (1982, 1985), ampliou, assim, o alcance da intervenção proposta, para além do estudo intencional das palavras indicadas pelos alunos. A não substituição de determinadas palavras por outras equivalentes, pela maioria dos estudantes, e as interpretações inapropriadas de outras palavras, ao contexto, orientaram para o desenvolvimento de atividades favoráveis à formação de atitudes reflexivas sobre o léxico.

Sublinhamos, nesse sentido, a validade de avaliações sobre as paráfrases iniciais não somente pelo professor, mas também pelos alunos-autores. Os exercícios reunidos sob o título “De volta ao texto-fonte” contribuíram para que os alunos interpretassem novamente o texto parafraseado, sob nosso direcionamento, de maneira a discutir os semantismos percebidos, quais seriam mais coerentes ao texto-fonte e que equivalências semânticas poderiam ser estabelecidas, na produção da paráfrase, tendo em vista a situação comunicativa na qual estas se inserem.

As paráfrases iniciais do texto “Uma partida de futebol e ciência: [...]”, na sequência didática 1, foram reescritas e evidenciaram que as discussões desenvolvidas na atividade “De volta ao texto-fonte 1” alteraram a percepção de diversos alunos. A paráfrase reescrita de A 07 (figura 7) exemplifica isso.

Figura 7 - Exemplar de paráfrase-final do texto-fonte 1 (A 07)

PRODUÇÃO FINAL DE PARÁFRASE

PARÁFRASE 1: Texto-fonte “Uma partida de futebol e ciência” (4º e 5º parágrafo)

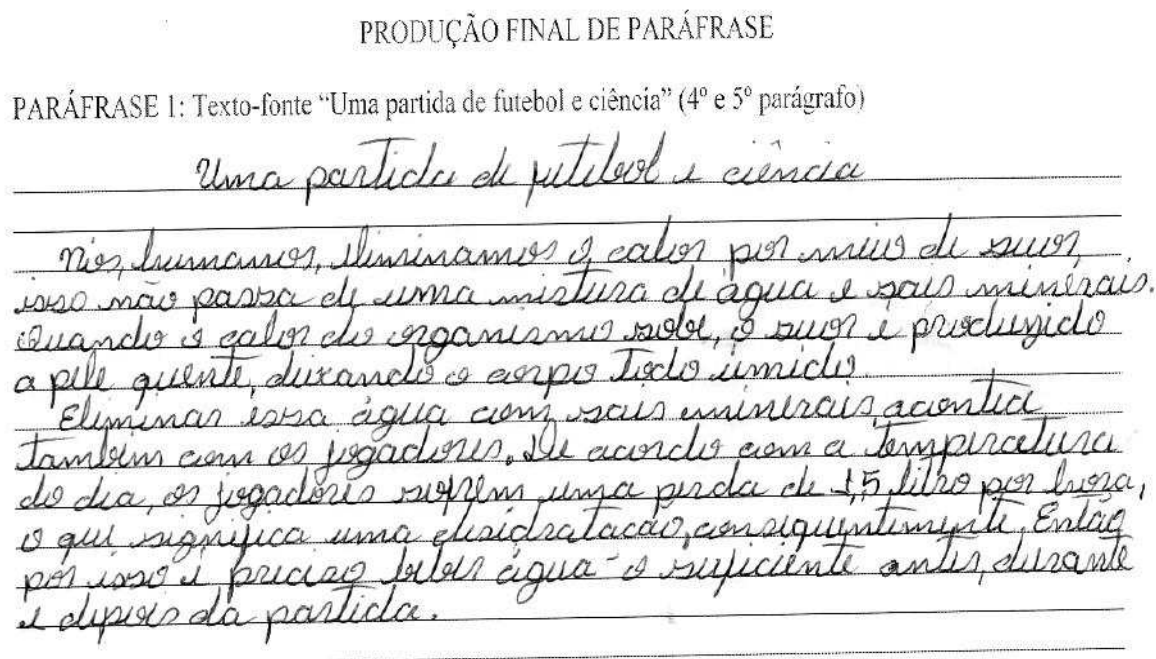
4- Em nosso corpo eliminamos o excesso de calor, quando transpiramos, ou seja, suamos. Quando aquecemos o corpo, o suor é liberado pelo rosto e todo o resto do corpo, causando o resfriamento da pele.

5- transpirar muito, como acontece com jogadores de futebol, quer dizer, perder muito líquido. Dependendo da temperatura em que está o ar, podem perder de 1 a 1,5 litro de suor. Com isso eles se desidratam muito, pois o suor é basicamente composto por inúmeras sais que causam a desidratação contínua. Com isso devem beber água o bastante, antes, durante e depois do jogo.

Fonte: As autoras.

Ao reescrever a paráfrase do texto-fonte 1, A 07 manteve a compreensão de que a transpiração é a única maneira de o corpo eliminar o excesso de calor, mas substituiu “significa” por “quer dizer” e corrigiu as inadequações surgidas na primeira produção. Ao invés de afirmar que o corpo resfria, porque o suor escorre por rosto e corpo, A 07 explica que “Quando aquecemos o corpo, o suor é liberado pelo rosto e todo o resto do corpo”; e substitui a afirmação de que “os atletas excluem de um a 1,5 litro de suor” (produção inicial) por “podem perder de 1 a 1,5 litro de suor”. Dessas alterações, resultou uma paráfrase mais coerente e adequada ao projeto escolar que compõe.

Ademais, as paráfrases contribuíram para a verificação do emprego espontâneo das informações construídas a respeito das palavras intencionalmente estudadas. Nas produções iniciais do texto-fonte 1, observamos que os alunos já tentaram substituir as palavras “progressiva” e “consequentemente” por equivalentes, baseando-se nas pesquisas realizadas em dicionários para o preenchimento da ficha “Conhecendo mais o menos conhecido!”. Frisamos, entretanto, que, na produção final da paráfrase do texto-fonte 1, houve não somente a instauração de equivalências semânticas entre as palavras destacadas e outras, como também a utilização adequada da palavra “consequentemente”, no estabelecimento de relações entre outras informações do texto, conforme procedeu A 11 (figura 8).

Figura 8 - Exemplar de paráfrase-final do texto-fonte 1 (A 11)

Fonte: As autoras.

O autor do texto-fonte 1 estabelece uma relação de causa e consequência entre o resfriamento da pele e do corpo inteiro. A 11 instaura essa mesma relação entre o fato de os jogadores transpirarem em excesso e se desidratarem, atitude que salienta o desenvolvimento do processo de fixação das palavras estudadas no vocabulário deste estudante e de outros que igualmente procederam à manipulação dessas palavras.

Contudo, ações mais autônomas no manuseio de semantismos não se mostraram frequentes. A maioria dos alunos, como relatamos anteriormente, mostrou-se bastante insegura na elaboração das paráfrases. Em função disso, alteramos a proposta de parafraseamento, na sequência didática 2, de forma que os estudantes não sentissem a obrigação de alterar todo o texto, mas apenas algumas palavras, cujas substituições poderiam ensejar outras modificações no texto-fonte, na paráfrase.

Alguns alunos restringiram o parafraseamento à substituição das palavras destacadas por outras, enquanto outros perceberam mais possibilidades de alteração do texto-fonte 2 e optaram por explorá-las, como A 06 (figura 9).

Figura 9 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 2 (A 06)

“A palavra anestesia vem do grego, anaesthesia – an significa “sem” e aesthesis, “sensação”. A sensação de dor surge em qualquer região do corpo onde existam nervos. Uma pancada ou um ferimento ou algum tipo de inflamação faz com que esses nervos levem os estímulos dolorosos daquele local imediatamente até nosso cérebro, e aí dói.”

A palavra anestesia é de origem grega-
anesthesia - an, quer dizer "sem", e
aesthesia, "sensação". Em qualquer lugar do
corpo onde têm nervos podemos sentir dor.
Uma ferida ou uma lesão corporal ou algum
tipo de inflamação pode causar dor na
região machucada fazendo que possa mentes
levem rapidamente esses estímulos dolorosos até
nosso cérebro causando dor.

Fonte: As autoras.

Em determinados casos, entendemos que a limitação à substituição resultou da falta de iniciativa dos estudantes para “irem além” do que a atividade solicitava, mas, em outros, avaliamos que houve pouca habilidade de produção textual escrita, como, por exemplo, na paráfrase de A 09 (figura 10).

Figura 10 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 2 (A 09)

“A palavra anestesia vem do grego, anaesthesia – an significa “sem” e aesthesis, “sensação”. A sensação de dor surge em qualquer região do corpo onde existam nervos. Uma pancada ou um ferimento ou algum tipo de inflamação faz com que esses nervos levem os estímulos dolorosos daquele local imediatamente até nosso cérebro, e aí dói.”

A palavra anestesia ela é do grego, anaesthesia - an
significa "sem" e aesthesis, "sensação". Uma dor surge
em qualquer região do corpo onde tem nervos.
Um machucado ou um machucado ou algum tipo de
inflamação faz que os nervos, sentem as fortes dores
daquele local rapidamente até nosso cérebro, e dói.

Fonte: As autoras.

Entendemos que o autor dessa paráfrase claramente limita sua produção parafrástica aos trechos destacados, uma vez que não articula as palavras que percebe como equivalentes destes ao texto que permanecerá inalterado. Ainda assim, as respostas dos alunos a esta tarefa comprovaram a possibilidade de apagamentos semânticos das diferenças de sentido entre enunciados, na consideração destes como idênticos, no parafraseamento, segundo Fuchs (1985). Na análise das paráfrases do texto-fonte 2, “Como funciona a anestesia?”, duas ocorrências destacaram-se: a variedade de palavras consideradas equivalentes da palavra “pancada” e a estratégia empregada para a paráfrase da expressão “e aí”.

A palavra “pancada” foi associada, pelos alunos, a “surra”, “lesão”, “murro”, “batida”, “golpe”, “agressão física” e “luxação”. É evidente, porém, que nem todas as interpretações são autorizadas pelo texto. Os sentidos de “pancada” e “surra”, por exemplo, não compartilham de muitas semelhanças, bem como “pancada” e “luxação”. Os alunos ignoraram (conscientemente ou não) as diferenças semânticas entre essas palavras e, apesar da distância entre os sentidos de algumas delas, tomaram-nas como sinônimas.

Com relação à paráfrase da expressão “e aí” ocorreu exatamente o contrário. Em oito paráfrases, do total de dezesseis, os estudantes simplesmente suprimiram a expressão, igualando os semantismos de “e aí dói” a “e dói”. Dessa maneira, a relação de causa e consequência explicitada por “e aí” foi apagada, em diversas paráfrases.

Em função desses resultados, promovemos a revisão das paráfrases do texto-fonte 2, por meio dos exercícios intitulados “De volta ao texto-fonte 2”, nos quais privilegiamos a análise sobre as interpretações da palavra “pancada” e da relação semântica estabelecida por “e aí”.

Novamente, portanto, as paráfrases iniciais dos textos-fonte representaram importantes recursos na promoção de reflexões e construção de conhecimentos acerca do vocabulário dos alunos e daquele que constituiu os textos parafraseados. Nesse sentido, concluímos que atividades de parafraseamento contribuem sobremaneira no processo de ampliação do conhecimento lexical.

O ato de parafrasear exige, do sujeito parafraseador, a percepção consciente das interpretações construídas a partir da própria leitura, ou seja, a identificação de semantismos, na construção e proposição de sentidos, em determinado contexto comunicativo. E, dessa forma, a paráfrase resultante subsidia a verificação dos sentidos que contribuíram para o estabelecimento das interpretações elaboradas, a avaliação da adequação destes à situação de comunicação e, a partir disso, intervenções pertinentes do professor, para correção de relações

semânticas incoerentemente instituídas pelos alunos e, sobretudo, o ensino-aprendizagem de estratégias de manipulação das formas e sentidos.

A observação contínua das produções e compreensões dos alunos, enfim, estabeleceram-se como o instrumento de avaliação central dessa proposta para ampliação vocabular dos alunos. Mas, ademais, investigamos o nível de apropriação das palavras intencionalmente estudadas (“progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar”), nos vocabulários passivo e ativo dos alunos, ainda por meio de avaliação somativa, na qual determinamos o uso passivo e ativo das referidas palavras, sem recurso a dicionários, outros textos e discussões com parceiros, com vistas ao uso efetivo do vocabulário estudado.

4.2 Avaliação da aprendizagem intencional de palavras

A avaliação somativa aplicada, a fim de verificarmos a aprendizagem (ou não) das palavras intencionalmente estudadas, consistiu numa sequência de tarefas³⁵ que avaliou a capacidade de compreensão das palavras estudadas e de utilização destas em produções textuais, numa primeira situação de manipulação totalmente individual das palavras “progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar”. Propomos a construção de interpretações para trechos de diferentes textos, bem como uma pequena produção textual, sobre os temas desenvolvidos nos textos-fonte das paráfrases, com a série lexical estudada, à semelhança do que relata Bezerra (1999). Assim, a atividade denominada “Avaliação da aprendizagem de palavras” organizou-se em duas atividades, que privilegiaram duas ações: reflexão e uso de itens lexicais.

Inicialmente, na primeira atividade, buscamos verificar o nível de compreensão das palavras estudadas, por meio de exercício de interpretação de três notícias, de uma propaganda e de uma mensagem motivadora (que conjuga linguagem verbal e não verbal). A seleção destes textos justifica-se em virtude de serem gêneros estruturalmente semelhantes aos utilizados nas sequências didáticas aplicadas (artigos de divulgação científica de revistas para o público infanto-juvenil), no caso das notícias, bem como familiares aos estudantes de 9º ano. Com essa estratégia de seleção, buscamos ainda favorecer a leitura do texto e, consequentemente, a atenção e a reflexão sobre as palavras foco de estudo. Conforme mencionamos anteriormente, na seção “Contextualizando o local da intervenção”, os sujeitos

³⁵ A avaliação final completa consta no apêndice A.

participantes da intervenção são, em sua maioria, alunos com sérias dificuldades em leitura e em interpretação e compreensão de textos escritos, assim como na produção destes, fator considerado na proposição e análise dos dados obtidos.

A despeito dessas dificuldades apresentadas pelos alunos, julgamos pertinente, no entanto, empregar um exercício de produção textual escrita, a fim de obtermos resultados iniciais sobre a fixação das palavras “progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar” no vocabulário ativo dos estudantes. Nesse exercício, preocupamo-nos em oferecer aos discentes uma situação comunicativa compatível com as tarefas realizadas ao longo da intervenção pedagógica. A proposta de produção de texto (atividade 2), por conseguinte, exigiu a construção de texto informativo acerca de um dos temas discutidos nos textos-fonte de paráfrase: o que ocorre no corpo, durante uma partida de futebol ou a importância da anestesia.

4.2.1 Resultados obtidos: foco na compreensão

Dado o exposto, a primeira avaliação somativa da aprendizagem do vocabulário estudado, na intervenção proposta nesta dissertação, iniciou-se com o exercício da reflexão sobre os sentidos dos textos. Objetivamos, com essa tarefa, verificar de que forma os alunos utilizariam os sentidos das palavras estudadas (“progressiva”, “consequentemente”, “estímulo”, “neutralizar”), na explicação de trechos nos quais estas ocorriam e, dessa forma, analisar a presença dessas palavras no vocabulário passivo dos aprendizes.

Os estudantes resolveram, então, cinco questões, na atividade 1, para avaliação da interpretação das palavras: “progressivamente” (texto 1), “progressiva” (texto 2), “consequentemente” (texto 3), “estímulo” (texto 4) e “neutralizar” (texto 5). Os resultados desta tarefa revelaram que a maioria dos alunos já possui algum domínio sobre estas unidades lexicais, pois a quantidade daqueles que construíram uma análise satisfatória para essas palavras foi superior a dos alunos que não demonstraram, nas respostas produzidas, compreensão sobre o questionamento realizado, nem referência aos sentidos e usos das palavras destacadas, embora o enunciado da atividade 1, que compreende análises dos textos, tenha sido “Interprete os textos a seguir, a partir de seu conhecimento das palavras: **progressiva, consequentemente, estímulo e neutralizar.**”

Do texto 1, “Oftalmologia também é especialidade veterinária para cães e gatos”, solicitamos a explicação do seguinte período extraído da referida notícia: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir

progressivamente, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”. Do total de alunos (16), nove referiram-se, adequadamente, ao sentido da palavra destacada, conforme alertava o enunciado da atividade 1 (figuras 11 e 12).

Figura 11 - Exemplo 1 da avaliação da compreensão de palavras (A 15)

a) Explique o trecho: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir **progressivamente**, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”.

Que algumas doenças que surgem em humanos, acabam surgindo nos animais, que podem de modo ~~contínuo~~ lento evoluir e causar cegueira.

Fonte: As autoras.

Figura 12 - Exemplo 2 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)

a) Explique o trecho: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir **progressivamente**, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”.

Quer dizer que os pets também podem ter esse tipo de doença, e que evolui lentamente, ou seja evolui gradualmente.

Fonte: As autoras.

Nesses casos, as explicações centraram-se no caráter gradual e lento que algo caracterizado como progressivo apresenta. Contudo, como no trecho a palavra destacada foi “progressivamente”, os alunos ora incluíram as palavras “maneira” e “modo” em suas explicações (A 15), ora recorreram a palavras equivalentes a “progressivamente”, como “continuamente”, “lentamente” e “gradualmente”, a exemplo de A 06, atestando a compreensão da semelhança e diferença semântica entre “progressivo” e “progressivamente”.

Contrariamente, seis alunos não demonstraram uma compreensão apropriada da atividade e, conseqüentemente, não revelaram, nas respostas dadas, como entendem a palavra “progressivamente”, a exemplo de A 04 (figura 13).

Figura 13 - Exemplo 3 da avaliação da compreensão de palavras (A 04)

a) Explique o trecho: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir progressivamente, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”.

O especialista diz que, algumas doenças que pegam nos humanos podem pegar em animais, e ~~esta~~ pode ~~perder~~ evoluir e perder a visão.

Fonte: As autoras.

E um (01) aluno apresentou uma interpretação errônea para “progressivamente”, ao defini-la como algo contagioso (figura 14).

Figura 14 - Exemplo 4 da avaliação da compreensão de palavras (A 16)

a) Explique o trecho: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir progressivamente, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”.

O trecho quando fala progressivamente quer dizer que a doença pode ir passando para outros.

Fonte: As autoras.

A leitura do texto 2, “A progressiva sem formol que não desbota nem causa danos à saúde!”, contextualizou a tarefa de explicação sobre a relação semântica entre o nome “escova progressiva” e a palavra “progressiva”, estudada ao longo da intervenção. Nesse exercício, onze alunos foram capazes de atender ao comando, revelando conhecimento do sentido de “progressiva”, diferentemente de cinco alunos: dois não conseguiram esclarecer o que percebiam de comum entre as duas palavras (figura 15) e os outros três, além disso, associaram a palavra “progressiva” a sentidos inadequados (figura 16).

Figura 15 - Exemplo 5 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)

b) Explique a relação entre o nome escova progressiva e o sentido da palavra progressiva.

A escova progressiva é um produto de cabelo, uma escova que as mulheres as vezes homens usam no cabelo. Progressiva é uma característica.

Fonte: As autoras.

Figura 16 - Exemplo 6 da avaliação da compreensão de palavras (A 09)

b) Explique a relação entre o nome escova progressiva e o sentido da palavra progressiva.

A escova progressiva é uma coisa que as mulheres tem, ~~escova progressiva~~ no cabelo. E progressiva quer dizer uma coisa que aumenta a sua gravidade, tamanho...

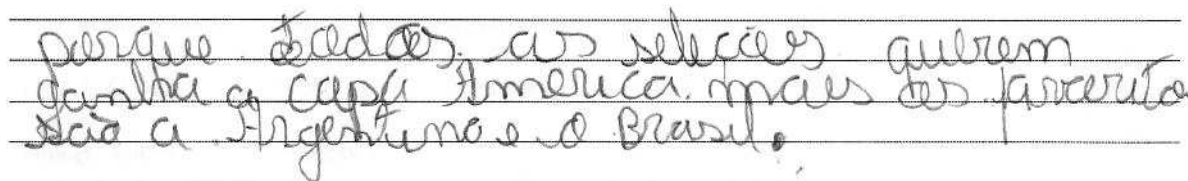
Fonte: As autoras.

A notícia “Técnico Dunga vê Copa América forte e complicada para a Seleção Brasileira” (texto 3), entretanto, evidencia a dificuldade dos alunos com as palavras ditas gramaticais. Conforme constatamos, ao longo da descrição das atividades, a palavra “consequentemente” mostrou-se de compreensão complicada para muitos alunos, que a relacionam com a noção de consequência, mas não conseguem “falar sobre” a palavra.

Resultado disso são oito respostas confusas e incompletas à solicitação “O que se pode entender de: ‘Dunga acredita que esse quadro contribui para a melhora do nível técnico das Seleções e, consequentemente, do torneio.’?”. Em nenhuma dessas respostas, os alunos fizeram qualquer menção a sentidos relacionados à palavra “consequentemente” e, em algumas delas (04), as respostas configuram verdadeiras fugas ao tema questionado, como exemplifica a figura 17.

Figura 17 - Exemplo 7 da avaliação da compreensão de palavras (A 01)

c) O que se pode entender de: “Dunga acredita que esse quadro contribui para a melhora do nível técnico das Seleções e, consequentemente, do torneio.”?



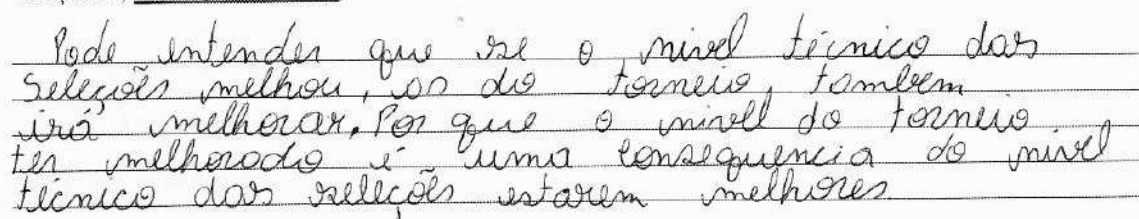
porque todas as seleções querem ganhar a copa America, mas as favoritas são a Argentina e o Brasil.

Fonte: As autoras.

As outras oito respostas, do total de dezesseis com as quais trabalhamos nesta análise, já comprovam a ampliação do conhecimento vocabular dos demais alunos da turma, no que concerne à palavra “consequentemente”, visto a habilidade dos estudantes em explicitar a relação que esta estabelece entre as partes do texto (figura 18).

Figura 18 - Exemplo 8 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)

c) O que se pode entender de: “Dunga acredita que esse quadro contribui para a melhora do nível técnico das Seleções e, consequentemente, do torneio.”?



pode entender que se o nível técnico das seleções melhorou, o do torneio também irá melhorar, por que o nível do torneio ter melhorado é uma consequência do nível técnico das seleções estarem melhores

Fonte: As autoras.

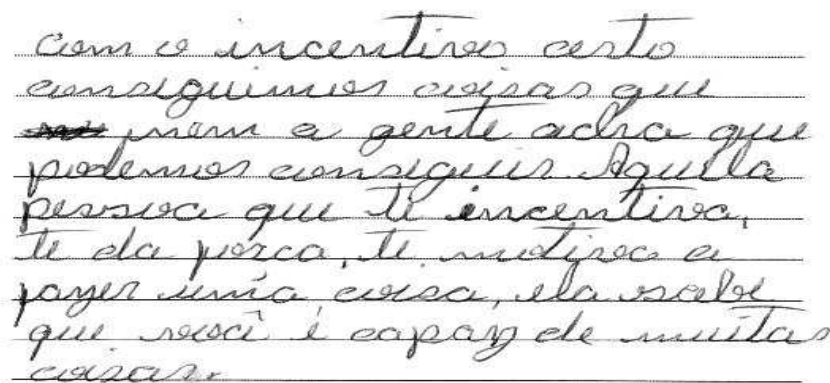
Assim como A 06 (figura 18), outros sete alunos alcançaram sucesso na explicação sobre o trecho destacado, por manifestarem a compreensão de que “consequentemente” institui uma relação de causa e consequência entre partes do texto, de forma que a informação que se segue à palavra é um resultado, dependente do que foi afirmado anteriormente. Nessa tarefa, é oportuno destacar que, na falta de habilidade, ou vontade, para construir uma resposta tão completa quanto a de A 06, os alunos recorreram a estratégias interessantes para explicitar a função de “consequentemente”. O sujeito A 04 afirma “Que as seleções vão estar mais fortes, e com isso o torneio será mais disputado”³⁶; A 12 explica “Que esse quadro de jogadores irá ajudar a melhorar o nível técnico das seleções certamente do torneio também” e A 08 entende que “fazendo aquilo a seleção será melhor e se der tudo certo o resultado do torneio será melhor” (grifos nossos).

³⁶ Os textos estão transcritos conforme grafados nos originais.

Referente ao texto 4, da atividade 1, em que requisitamos a explicação da mensagem “Com o estímulo certo somos capazes de coisas incríveis”, também a partir da observação da palavra estudada, nesse caso, “estímulo”, o resultado alcançado foram dez respostas esclarecedoras do entendimento dos alunos sobre a palavra em questão. A maioria desses alunos optou por explicar a mensagem por meio de paráfrase. Com essa estratégia, o sentido conferido a “estímulo”, pelos alunos, evidenciou-se por meio da equivalência semântica que eles estabeleceram entre esta palavra e outras, a saber, “incentivo”, “inspiração” e “motivação”. Representativo disso é o exemplo 9 (figura 19).

Figura 19 - Exemplo 9 da avaliação da compreensão de palavras (A 11)

d) Explique a frase do texto 4.



com o incentivo certo conseguimos coisas que não vemos a gente achar que podemos conseguir. Aquella pessoa que te incentiva, te da força, te motiva a fazer uma coisa, ela sabe que você é capaz de muitas coisas.

Fonte: As autoras.

Consideramos que, das dez respostas adequadas ao comando apresentado, sete revelam uma interpretação adequada da palavra “estímulo”, ao passo que, em que três delas, percebemos um domínio parcial dos sentidos dessa palavra. Nestes casos (exemplo 10), os alunos não se utilizaram de sinônimos para esclarecer a mensagem lida, mas indicaram o reconhecimento de “estímulo” como resultado da ação de “estimular”, o que comprova algum conhecimento sobre a palavra estudada, apesar da não explicitação dos sentidos dela.

Figura 20 - Exemplo 10 da avaliação da compreensão de palavras (A 07)

d) Explique a frase do texto 4.

Se as pessoas nos
estimularem da
maneira certa
seremos capazes
de fazer coisas
inacreditáveis,
incríveis.

Fonte: As autoras.

As demais respostas revelam a interpretação de “estímulo” como “nosso pensamento”, “a coisa certa”, “exemplo” e como “tentativa”, inadequadas ao texto apresentado. Embora concordemos que bons exemplos e pensamentos possam estimular muitas ações, o texto 4 não autoriza essa compreensão, pois a imagem que acompanha o texto verbal alude à noção daquilo que provoca uma reação (ver texto no apêndice A), no caso, o medo como estímulo à ação.

Ademais, no último exercício de análise da atividade 1, também foi expressivo o número de alunos que comprovaram conhecimento sobre a palavra destacada. A partir da leitura do texto 5 (“Cientistas reproduzem anticorpo capaz de neutralizar o HIV”), os alunos deveriam manifestar o entendimento sobre a palavra “neutralizar”. Do total de alunos, doze conseguiram formular explicações que evidenciaram uma compreensão adequada de “neutralizar”, ao aproximar os sentidos dela com “deixar neutro”, “impedir”, “anular”, “parar”, “combater”, “tornar nulo”, “bloquear”.

Devemos atentar, porém, ao fato de que a notícia lida fornece pistas valiosas à inferência sobre os sentidos da palavra sublinhada. Convidamos os estudantes ao esclarecimento sobre o que se diz com “anticorpo capaz de **neutralizar** o HIV”, mas o parágrafo que segue esse excerto, no corpo do texto, é a explicação de um especialista acerca dessa afirmação: “Ele bloqueia o vírus, bloqueia o receptor do vírus que vê a célula humana” (ver texto completo no apêndice A). Destarte, a resolução do exercício não dependeu somente das informações aprendidas pelos alunos, porque isso também foi possibilitado àqueles que estiveram atentos ao texto e se utilizaram das informações deste para a solução da atividade.

Apesar desse contexto, as análises dos alunos foram simples e nenhum deles produziu uma explicação que detalhasse os sentidos do trecho. Todos os doze alunos a que nos

referimos se limitaram a esclarecer o que compreendiam por “neutralizar” (exemplo 11/ figura 21), inclusive com algumas menções a sentidos inadequados ao texto apresentado (exemplo 12/ figura 22).

Figura 21 - Exemplo 11 da avaliação da compreensão de palavras (A 15)

e) O que se diz com “anticorpo capaz de neutralizar o HIV”?

Um remédio que torna neutro, ou seja,
nulo o HIV.

Fonte: As autoras.

Em nossa análise, o sujeito A 15, inicialmente, revela desconhecer o sentido adequado de “anticorpo”, entendendo-o como remédio, mas, no que se refere à palavra “neutralizar”, segundo afirmamos anteriormente, o aluno reproduz uma acepção da palavra, sem aprofundar numa discussão a respeito do que significa tornar o HIV neutro, na situação descrita.

Mas as respostas de A 06 (figura 22) e A 11, além de superficiais, denunciam alguns entendimentos inadequados da palavra “neutralizar”, na notícia analisada, pois acrescentaram às próprias interpretações a noção de exclusão. Em nossa compreensão, o anticorpo a que se refere, no texto 5, não destrói o vírus HIV, este não vai desaparecer do corpo dos pacientes, mas permanecer sem ação.

Figura 22 - Exemplo 12 da avaliação da compreensão de palavras (A 06)

e) O que se diz com “anticorpo capaz de neutralizar o HIV”?

Se diz que esse anticorpo é
capaz de acabar, anular ou
excluir o HIV.

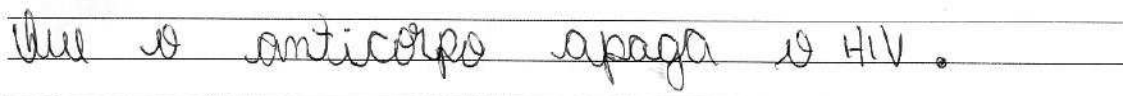
Fonte: As autoras.

Embora a maioria dos alunos tenha sido capaz de retomar sentidos adequados de “neutralizar”, é preocupante a situação de quatro estudantes que analisaram de maneira inadequada essa palavra. Dois deles relacionaram “neutralizar” somente com a noção de exclusão, conforme pontuamos acima. Outro copiou a frase que contém o trecho analisado como resposta, numa clara demonstração de desconhecimento da palavra, pois não conseguiu

sequer ir além da cópia. E o sujeito A 07, curiosamente, aproximou “neutralizar” de “apagar” (exemplo 13/ figura 23).

Figura 23 - Exemplo 13 da avaliação da compreensão de palavras (A 07)

e) O que se diz com “anticorpo capaz de neutralizar o HIV”?



O anticorpo apaga o HIV.

Fonte: As autoras.

Mesmo que se aparente totalmente errônea a resposta de A 07, não interpretamos essa ocorrência, contudo, como total desconhecimento da palavra. Consideramos que a confusão de A 07 deve-se ao fato de que, em exercício para estudo de “neutralizar”, aplicado durante a sequência didática 2, analisamos o emprego da palavra em um texto sobre maquiagem, que orientava sobre o uso de corretivos coloridos para a cobertura de olheiras e manchas na pele (ver atividade “De volta ao texto-fonte 2”, na descrição da sequência didática 2) e, na ocasião, concordamos que “neutralizar”, naquele texto, equivalia a apagar, disfarçar, haja vista ser a discussão sobre o que era “neutralizar uma cor”.

O que houve, então, foi a não percepção, por parte de A 07, de que os sentidos das palavras podem oscilar, ora predominando um, e ora outro, em função dos contextos em que são empregadas. E, assim, o sentido que sobressai em determinada situação comunicativa não é, necessariamente, o que se pretendeu destacar em outro momento. Fuchs (1985) adverte que a identificação entre sentidos pode ser momentânea, numa reformulação parafrástica, de forma que uma equivalência estabelecida entre palavras, num texto, pode não ser válida em outro contexto.

Nesta etapa de avaliação pontual sobre a intervenção proposta, na qual focalizamos a capacidade dos alunos em “falar sobre” os sentidos dos textos e, especificamente, das palavras alvo de ensino intencional, avaliamos, portanto, que houve ampliação do conhecimento vocabular dos alunos. Em todos os questionamentos apresentados, o quantitativo de estudantes que soube (completa ou parcialmente, detalhadamente ou superficialmente) se referir satisfatoriamente aos sentidos discutidos e descobertos, em sala de aula, durante a aplicação das sequências didáticas desenvolvidas, superou ou, no mínimo, se igualou (análise do texto 3), ao quantitativo daqueles que não conseguiram atender às expectativas.

A despeito da evidente necessidade de se prosseguir com o desenvolvimento e proposições de reflexões acerca de sentidos, efeitos de sentido, restrições de uso, dentre outros aspectos sobre o léxico da língua, haja vista a dificuldade demonstrada por alguns alunos no estabelecimento de relações entre o conhecimento lexical que possuem sobre determinada palavra e a situação comunicativa na qual esta é empregada; consideramos que as reflexões registradas pelos discentes, na atividade 1, comprovam a fixação das palavras no vocabulário passivo da maioria deles. O resultado individual de cada aluno igualmente reforça essa conclusão, haja vista que, do total de dezesseis alunos sujeitos da pesquisa, onze (68,75%) resolveram satisfatoriamente as cinco questões de compreensão propostas: três alunos (18,75%) acertaram a atividade 1 totalmente e oito (50%) concluíram adequadamente três ou mais questões das cinco que constituíram a atividade 1. Apenas cinco alunos (31,25%) resolveram inadequadamente menos de três questões.

Na ocasião da avaliação, os discentes não utilizaram qualquer recurso material para resolução de dúvidas sobre questões vocabulares, como dicionários e os próprios registros do que estudamos, nem compartilharam opiniões e respostas entre si. Por conseguinte, as resoluções que apresentaram mostram que, para a maioria dos sujeitos de pesquisa, as palavras “progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar” são menos desconhecidas; que eles construíram um conhecimento sobre elas; traços semânticos foram memorizados e, assim, conseguiram articular, mais ou menos incipientemente, esses conhecimentos lexicais a outros, nos textos lidos.

4.2.2 Resultados obtidos: foco na produção de sentidos

Haja vista o objetivo da intervenção “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular” consistir na ampliação do conhecimento lexical dos alunos, valorizamos também, nas atividades realizadas ao longo das sequências didáticas, o aspecto ativo de uso do vocabulário. Acreditamos que um vocabulário amplo oportuniza não somente a compreensão de itens lexicais, mas também o emprego destes, de maneira adequada aos sentidos e usos privilegiados socialmente, à situação de comunicação na qual ocorrem e às intenções e efeitos de sentido pretendidos pelo falante. Por isso, propusemos aos alunos a produção escrita de paráfrases, de análises e de outros textos, para emprego das palavras intencionalmente estudadas e, por fim, a produção escrita de breve texto informativo, como atividade da avaliação somativa do projeto desenvolvido.

A atividade 2, da atividade final “Avaliação da Aprendizagem de Palavras”, intencionou oportunizar aos alunos o emprego das palavras “progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar”, com fins à produção de dados iniciais acerca da fixação dessas palavras no vocabulário ativo dos sujeitos da pesquisa.

Solicitamos, então, que os estudantes produzissem um breve texto informativo sobre determinado tema, sob a condição de utilizarem as palavras estudadas. E, na proposição deste exercício, é necessário destacar a atenção que deve ser dispensada à questão da adequação das palavras aos contextos em que ocorrem, pois, como discutimos com os alunos, as palavras podem ser mais, ou menos, adequadas, nos textos, em função do gênero em que este se enquadra, do interlocutor pretendido, do tema que desenvolve, enfim, da situação comunicativa na qual se insere.

Por essa razão, optamos por sugerir a produção de texto semelhante aos trabalhados, nas sequências didáticas, ou seja, informativos sobre temáticas científicas (o que ocorre, no corpo, durante uma partida de futebol ou a importância da anestesia), a fim de instaurar um contexto propício ao uso das palavras estudadas. Como não é possível prever a pertinência das palavras estudadas, aos mais variados gêneros, nem o conteúdo selecionado pelos estudantes na composição dos textos, julgamos apropriado fornecer aos alunos uma situação comunicativa favorável ao uso das palavras estudadas, para que este emprego ocorresse de maneira mais autêntica, sem artificialismos. A intenção foi minimizar um uso “forçado” das palavras, em produções em que este não se apresentasse coerente.

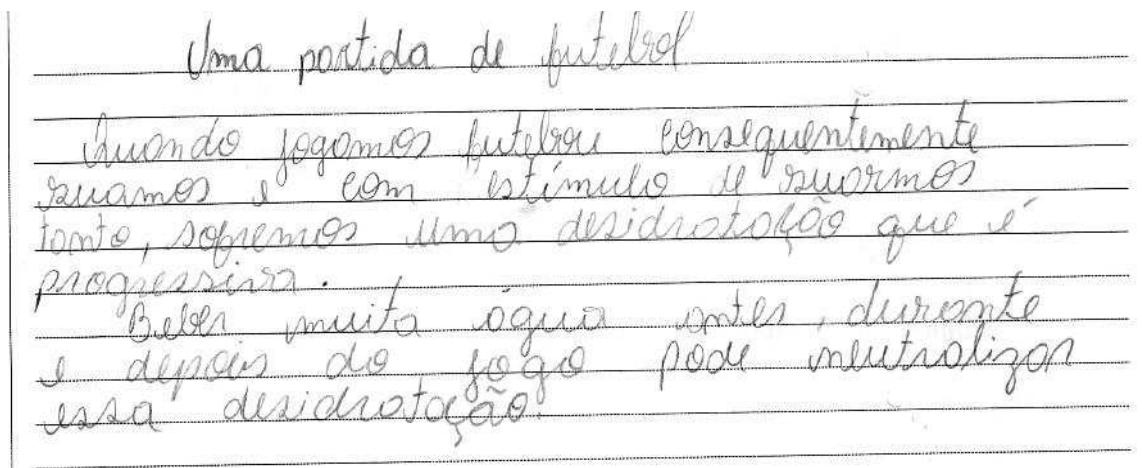
O resultado disso é que os dezesseis sujeitos da pesquisa utilizaram todas as palavras solicitadas, na série lexical indicada no enunciado da tarefa. Nenhum deles deixou de, ao menos, tentar uma aplicação destas nos textos produzidos, embora o emprego de algumas palavras não tenha sido apropriado em determinadas produções.

O reflexo negativo da referida estratégia, na construção da proposta de produção, foi a reprodução, pelos alunos, de expressões, conforme apareceram nos textos-fonte de análise. Considerando que o envolvimento com estes textos foi longo, percebemos a fixação de expressões deles, na memória dos estudantes, reproduzidos, então, na produção textual final.

Dez alunos, do total de dezesseis, escolheram a temática “O que ocorre no corpo, durante uma partida de futebol”, relacionada ao texto-fonte analisado na sequência didática 1, “Uma partida de futebol e ciência: [...]”, a partir do qual iniciamos e desenvolvemos os estudos sobre as palavras “progressiva” e “consequentemente”. Ao realizarem o uso destas palavras, seis alunos associaram “progressiva” a “desidratação”, reproduzindo a expressão “desidratação progressiva” do texto-fonte 1. Assim, estes estudantes conseguiram utilizar a

palavra “progressiva”, mas não originalmente; o que já ocorreu com o uso de “consequentemente”, como comprova o exemplo 1 (figura 24).

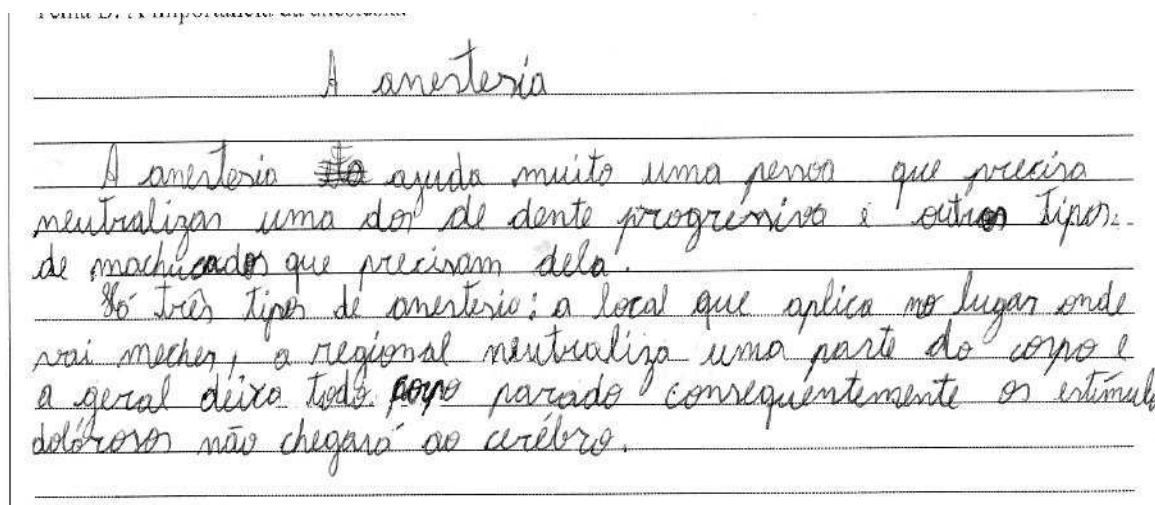
Figura 24 - Exemplo 1 da avaliação de uso de palavras (A 06)



Fonte: As autoras.

Verificamos situação semelhante nas produções dos demais alunos (06), que abordaram “A importância da anestesia”, referente ao texto-fonte 2, “Como funciona a anestesia?”. Relacionam-se ao texto-fonte as palavras “estímulo” e “neutralizar”, portanto, destacamos que três destes alunos empregaram, assim como ocorre no texto-fonte 2, a expressão “estímulos dolorosos”, o que aceitamos como uso da palavra, a despeito da ausência de originalidade deste, como se observa no texto de A 04 (figura 25).

Figura 25 - Exemplo 2 da avaliação de uso de palavras (A 04)



Fonte: As autoras.

Compreendemos que efetuar a mesma associação de noções e sentidos observada nos textos-fonte é válido, como indicador da fixação das palavras intencionalmente estudadas, pois demonstra, especialmente, que os itens lexicais foram memorizados e coerentemente retomados em uma situação comunicativa diversa. Além disso, avaliamos que a fixação das palavras em relação com outras pode ser útil aos estudantes, tendo em conta a possibilidade disto representar um facilitador na compreensão da noção veiculada pelas palavras “progressiva” e “estímulos”, porque “desidratação progressiva” e “estímulos dolorosos” são apropriados ao esclarecimento do que pode ser classificado como “progressivo” e exemplificado como “estímulo”.

De maneira geral, contudo, enfatizamos a bem sucedida utilização das palavras estudadas nos textos produzidos. Dos dezesseis alunos avaliados, quatorze (87,5%) empregaram adequadamente a palavra “consequentemente”; onze (68,75%) alcançaram êxito no emprego de “progressiva”; dez (62,5%) demonstraram a capacidade de uso apropriado de “neutralizar” e nove (56,25%) dos estudantes utilizaram satisfatoriamente “estímulo”.

Os resultados evidenciam que compreender não equivale a conseguir utilizar convenientemente uma palavra e vice-versa. Estabelecendo um comparativo entre os resultados dos exercícios da atividade 1 (foco na compreensão) e da atividade 2 (foco na produção), identificamos o acentuado desacordo entre a capacidade de compreender/ “falar sobre” a palavra “consequentemente” e empregá-la: enquanto apenas oito alunos (50%) conseguiram formular uma explicação sobre o uso dessa palavra, quatorze (87,5%) foram capazes de aplicá-la em texto escrito, conforme os exemplares das figuras 26, 27 e 28.

Figura 26 - Exemplo 3 da avaliação de uso de palavras (A 15)

Uma partida de futebol e ciência

Quando a temperatura do organismo aumenta, o principal meio de eliminar o excesso de ~~calor~~ calor do corpo é suar. Os atletas dependendo do calor que chegam perdem de 1 a 1,5 litros de água, e conseqüentemente sofrem uma desidratação progressiva. Se estes atletas ganhassem um estímulo a mais, provavelmente não esqueceriam de beber água, antes, durante e depois do jogo.

Durante um jogo de futebol muitos jogadores perdem suas forças, pois cometem o erro de não se hidratarem, e por essa razão podem se machucar ~~gravemente~~ gravemente se, acaso ocorrer um impacto muito grande entre um atleta e o outro, e também há o perigo desse impacto prejudicando mais, causando ao atleta a neutralização de seus movimentos.

Fonte: As autoras.

Figura 27 - Exemplo 4 da avaliação de uso de palavras (A 07)

A anestesia

B. Viremos dar graças aos inventores da anestesia pois ela é um verdadeiro alívio. A anestesia impede que os estímulos dolorosos cheguem até o cérebro, por isso não dói.

Algumas dores podem ser progressivas, outras não.

Se você tomar uma anestesia conseqüentemente não irá sentir dor, pois ela neutralizará a dor por um determinado tempo, isso vai de acordo com a quantidade em que se vai aplicar.

Fonte: As autoras.

Figura 28 - Exemplo 5 da avaliação de uso de palavras (A 11)

O corpo ele transpira muito durante uma partida. Você tem que tomar água antes durante e depois do jogo, porque se você não recuperar a água perdida, você sofre com uma desidratação progressiva.

Quando você leva uma pancada em uma partida consequentemente vai doer quando chegar aos cerebros.

Quando seu time está perdendo e você está exausto, o seu parceiro vai te estimular a não desistir, porque ainda falta muito jogo pela frente.

O juiz apita o final do jogo e você sofre uma cainbra que deixa você neutralizado, porque você não tem movimento por alguns segundos.

Fonte: As autoras.

A justificativa para esse desequilíbrio, entre a habilidade de explicar sentidos e de aplicá-los, ponderamos que se relacione à limitada proficiência dos sujeitos da pesquisa, no que concerne ao uso da língua escrita, no exercício da compreensão e da produção textual. Afinal, ao realizarem os exercícios de explicitação das interpretações construídas, era necessário articular conhecimento lexical acerca de determinadas palavras à capacidade de estruturar a própria produção escrita, fator que possivelmente dificultou a realização da tarefa por alguns estudantes.

Dado o exposto, consideramos que a “Avaliação da Aprendizagem de Palavras” indicou resultados bastante positivos da intervenção pedagógica, para ensino de vocabulário. A maneira como os alunos responderam aos exercícios aplicados demonstrou avanços na manipulação de sentidos, seja numa perspectiva passiva, para a compreensão de textos, seja na produção de sentidos, pertinentes à situação de comunicação apresentada.

Por exigir reflexões e ações independentes de recursos didáticos, como os dicionários, e do auxílio de terceiros, no compartilhamento de percepções e na condução de análises, a avaliação somativa revela, ainda que pontualmente, os conhecimentos lexicais que os estudantes conseguem retomar e relacionar aos contextos de leitura e produção textual. Ao analisarmos os resultados obtidos, verificamos as equivalências adequadas e inadequadas estabelecidas pelos estudantes, se eles perceberam os sentidos mais apropriados a

determinado contexto de uso das palavras e, inclusive, graves dificuldades de compreensão dos enunciados, quando observamos que algumas respostas fornecidas em nada respondem ao que foi solicitado.

Portanto, a atividade somativa não finalizou o processo de intervenção pedagógica apresentado nesta dissertação; representou uma situação de uso dos itens lexicais intencionalmente ensinados, a fim de investigarmos a ampliação dos vocabulários passivo e ativo dos alunos, concernentemente às palavras “progressiva”, “consequentemente”, “estímulo” e “neutralizar”.

Embora alguns estudantes não tenham alcançado resultados satisfatórios, nos exercícios, por associarem as palavras estudadas a sentidos inadequados a elas ou por não revelarem o entendimento que possuem delas, os dados advindos deste exercício demonstraram que a maioria dos alunos foi capaz de não somente compreender, como também de empregar as referidas palavras em textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os objetivos apresentados no Capítulo I deste estudo, intentamos, com a intervenção desenvolvida e aplicada, numa escola pública rural de Uberlândia/ MG, promover a ampliação do conhecimento lexical e, portanto, do vocabulário, de estudantes do Ensino Fundamental II (9º ano). Conforme relatamos, percebemos a necessidade de intervenção sobre esse aspecto do ensino de Língua Portuguesa, em virtude das recorrentes dificuldades dos alunos para “falar sobre” algo, sem cópias, e da percepção de que o léxico da língua comumente não ocupa espaço significativo nas aulas de língua materna, a despeito da insuficiência do vocabulário de inúmeros estudantes, em diversas situações comunicativas.

Nesse processo, o levantamento bibliográfico por ora realizado, no Capítulo II, contribuiu sobremaneira na construção e desenvolvimento do projeto de intervenção, tema desta dissertação. Nossas pesquisas acerca da Lexicologia e Lexicografia ampliaram nossa compreensão a respeito das unidades que compõem o léxico da língua, da relevância dos dicionários como recursos à ampliação do conhecimento lexical e, dessa maneira, da importância do estudo desse aspecto da língua. Orientações defendidas por estudiosos sobre o processo de ensino do léxico conduziram-nos à análise da nossa prática de ensino de vocabulário, embasando transformações refletidas, sobre a abordagem do léxico, até então realizada, de determinada forma, intuitivamente. E os estudos sobre o processo de parafraseamento e da organização do ensino em sequências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possibilitaram um olhar mais aprofundado na leitura de paráfrases e ações pedagógicas planejadas, pertinentes, sistematicamente organizadas e contextualizadas.

Assim, haja vista os caminhos percorridos na intervenção descrita no Capítulo III e os resultados alcançados, de acordo com o Capítulo IV, salientamos algumas considerações acerca do projeto “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”.

A princípio, atentamos para o empenho dos estudantes, nas discussões e análises empreendidas, acerca de sentidos e usos de palavras. A turma de aplicação da intervenção raramente envolvia-se em reflexões sobre a língua, por isso, a disponibilidade destes alunos, para contribuírem com a construção de conhecimentos sobre palavras ganha relevo. Embora o tempo previsto para aplicação da intervenção tenha se estendido, na sequência didática 1, de 06 para 15 h/ a, indício de que o estudo do léxico de fato demanda envolvimento demorado com o tema, visto os diversos aspectos de uma palavra passíveis de análise e conhecimento, a

maioria dos alunos compartilhou hipóteses sobre os semantismos dos textos lidos e as interpretações construídas para as palavras analisadas e seus usos.

Acreditamos que reflexões sobre o léxico, nesse sentido, podem se apresentar como estratégias promissoras, no desenvolvimento de olhares críticos sobre a língua. Os alunos mostraram-se confortáveis para discutirem sentidos, usos de palavras, de maneira nem sempre comum em outras situações analíticas, possivelmente por sentirem maior segurança no conhecimento prévio que possuem sobre o vocabulário apresentado, do que naquilo que sabem sobre aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, por exemplo.

Assim, constatamos que o viés analítico adotado no estudo de vocabulário depende sobremaneira dos conhecimentos prévios demonstrados pelos alunos. Bem como deve ocorrer em toda situação de ensino-aprendizagem, no ensino de léxico também é inviável estabelecer itens a serem ensinados e abordagens destes *a priori*, desconsiderando necessidades e interesses dos aprendizes.

A paráfrase mostrou-se, dessa forma, um recurso dos mais relevantes, no ensino de vocabulário. Considerando a concepção de paráfrase enquanto reformulação, e não somente resultado de arranjos sintáticos e substituições vocabulares, defendemos a inserção da prática da paráfrase, no ensino de Língua Portuguesa, por verificarmos que o mecanismo parafrástico explicita variados aspectos da competência comunicativa dos sujeitos: as interpretações construídas a partir de dada leitura, o conhecimento sobre determinadas palavras, os semantismos percebidos como equivalentes, noções de adequação vocabular (afinal, a paráfrase vista como reformulação mantém estreita relação com a situação comunicativa na qual ocorre), e ainda a relação desses aspectos passivos do conhecimento com a produção textual.

Compartilhar a responsabilidade pela seleção das palavras a serem ensinadas, por meio da consideração de indicações explícitas dos alunos, ou da observação atenta das paráfrases produzidas, parece-nos decisão bastante produtiva. Com isso, evitamos o investimento do tempo escolar (tão escasso, tendo em vista o contexto de nossas salas de aula) no ensino do que não é necessário ou urgente de se aprender. As hipóteses dos professores a respeito do que os alunos devem aprender nem sempre serão úteis. Em nosso caso, não imaginávamos que os alunos indicassem “progressiva” como palavra desconhecida/ pouco conhecida, nem que os sentidos de “pancada” pudessem ser tão confundidos com outros.

Situações como estas, de pouco domínio sobre palavras de uso tão frequente, em nossa sociedade, evidenciam que o vocabulário de nossos estudantes carece de intervenções mais

pontuais. O ensino intencional foi viabilizado, na intervenção que defendemos, articulado a atividades outras, como a leitura e a produção textuais, e os resultados alcançados comprovam que, em língua materna, o léxico também é conteúdo a ser ensinado e aprendido. Afinal, com atividades específicas sobre determinadas palavras, constatamos o aumento do domínio dos alunos sobre palavras pouco conhecidas.

Ademais, no decurso do estudo que procedemos, ressaltamos a essencial relevância que o olhar avaliador do professor assume. A produção parafrástica não deve ser um fim em si mesmo; o estudo das palavras, foco de ensino, não se limita a algumas aulas; e uma avaliação somativa, no “término” da sequência didática, não é garantia de domínio total sobre as palavras. Logo, concluímos que o olhar sobre a atividade atual, com vistas a outras posteriores, é o mais apropriado.

Evidência disso é a atividade “De volta ao texto-fonte”, produzida ao longo da aplicação das sequências didáticas, como estratégia de ampliação das discussões sobre léxico. Após a avaliação das paráfrases produzidas e a constatação de que, para além das palavras apontadas como desconhecidas, não havia domínio suficiente de outras, na manipulação de sentidos, no processo de parafraseamento, exploramos possibilidades outras de aprendizagem sobre léxico, de maneira relativamente incidental. Entretanto, as reescritas da paráfrase 1 atestam a validade desses exercícios, pois houve transformações positivas entre a paráfrase inicial e a paráfrase final, do texto-fonte 1, conforme demonstramos no Capítulo IV.

Tendo em vista que o Mestrado Profissional em Letras/ ProfLetras visa a intervenções em situações autênticas de ensino de Língua Portuguesa, nas salas de aula regidas pelos mestrandos, no Ensino Fundamental, questões práticas do cotidiano escolar inviabilizam o controle total da pesquisa. Consequentemente, cabe ressaltar, nessas considerações finais, algumas ocorrências que ensejam investigações futuras.

A principal questão que frisamos refere-se ao tempo destinado à aplicação da intervenção. Como o projeto de intervenção foi tardiamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos/ UFU, em dezembro de 2014, o cronograma de atividades sofreu atrasos. Por isso, houve menos tempo disponível para a aplicação da intervenção que o previsto. Inicialmente, pretendíamos aplicar uma sequência por mês, no segundo semestre de 2014, no entanto, haja vista a necessária finalização da intervenção, para iniciarmos a análise dos dados e a redação desta dissertação, imediatamente após a sequência 1 seguiu-se a sequência 2, sem intervalos. Acrescenta-se a isso, ainda, o fato de que não houve também intervalo considerável entre o término das atividades das sequências didáticas (08/ 05/ 2015) e

a avaliação somativa (15/ 05/ 2015), para observação de quão os alunos já compreendem e empregam adequadamente as palavras foco de ensino intencional.

Interessa-nos, portanto, avaliar as posteriores produções textuais dos alunos e proporcionar novos contatos deles com as palavras alvo de ensino. Objetivamos, com isso, não somente incentivar o domínio mais amplo dessas palavras, em função dos alunos que apresentaram baixo rendimento na avaliação somativa, mas também prosseguir no processo avaliativo sobre a ampliação dos vocabulários passivo e ativo de todos os alunos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, mostram-se pertinentes, ainda, investigações acerca do tempo de fixação das palavras ensinadas, por meio da sequência didática proposta, no vocabulário dos alunos. Assim, buscaremos verificar, em determinados intervalos de tempo, após a intervenção, o quantitativo de alunos que dominam as palavras ensinadas.

E, por fim, intencionamos repensar o tipo de avaliação somativa das intervenções para ensino do léxico. Para além da atividade que apresentamos no Capítulo IV, avaliamos a pertinência da proposição de questões mais específicas sobre os sentidos das palavras estudadas, para que dificuldades de leitura e produção de textos influenciem menos a observação da retenção de conhecimentos lexicais.

Portanto, nossas considerações finais não finalizam, ainda, o estudo que temos desenvolvido. Do contrário, indicam novas perspectivas investigativas sobre o procedimento metodológico para ampliação vocabular defendido nesta dissertação, numa evidente indicação de que, em educação, não há produtos “prontos e acabados”, mas possibilidades metodológicas dependentes da abordagem crítica do professor, que reflete sobre o contexto no qual atua e neste intervém, com clareza quanto aos objetivos pretendidos e aos métodos utilizados.

Para nós (professora pesquisadora e professora orientadora), o desenvolvimento desta proposta de intervenção, no ensino de Língua Portuguesa, intitulada “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”, ensejou a constatação de que o diálogo entre concepções teóricas e práticas de ensino pode resultar em mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Esperamos, nesse sentido, que este estudo colabore para o estabelecimento do ensino do léxico, nas aulas de Língua Portuguesa, e auxilie no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, tendo em vista a relação entre domínio lexical e habilidades de leitura e produção textuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aureliana A. D.; COELHO, Juliana S. B.; GOMES, Patrícia V. N. Em busca da lexicografia didática: o uso do dicionário na sala de aula. In: MENDES, Edleise M; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). **Revista Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**, Brasília: MEC/ SEB, 2006, p. 187-203.

AMORIM, Karine Viana. A utilização do dicionário em sala de aula. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004, p. 83-112.

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

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação. In: II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA/ I ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO CIENTÍFICA. 1990, Brasília. **Anais...** Brasília: IBICT, 1992, p. 152-158.

_____. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: **Cadernos de terminologia**, 2001, n. 1. Disponível em: <http://myrtus.uspnet.usp.br/tradterm/site/images/revistas/ct01/06-_Dicionario_vocabulario_glossario.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Transposições vocabulares e terminológicas em campos lexicais – ensino da metalinguagem técnico-científica. In: **VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro-RJ, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno07-15.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A palavra e a sentença: estudo introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. **Intercâmbio**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, v. 8, abr./1999. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28, 1984, p. 1-26.

_____. A nomenclatura de um dicionário de língua. In: **XLI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, 1993a, Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1308071422_4.biderman_maria.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Definição lexicográfica. In: **Cadernos do IL**, n.10. Porto Alegre: UFRGS, 1993b, p.23-43.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 40, 1996. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Araraquara, n. 2, 1998, p. 81-118.

_____. Conceito linguístico de palavra. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, n. 5, Gráfica Vozes, Petrópolis, 1999, p. 81-97.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001a. p. 13- 22.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001b. p. 131-144.

_____. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. p. 185-200.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 123-169.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/ SEE. 1998. p. 23, 84, 87.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação Básica, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COELHO, Braz José. Léxico ativo e léxico ativo. In: **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 2. ed. Goiânia: Editora Cultura Goiana, 1985. p. 59-74.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.); RANGEL, Egon de Oliveira et al. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 61-72.

COSTA, Luís Carlos. Os minidicionários e o ensino/aprendizagem do vocabulário da Língua Portuguesa. In: **CADERNOS DO IL – UFRGS**, Instituto de Letras, n. 17, Porto Alegre: jun. 1997.

CRUZ, Odete Ferreira da; ZANINI, Marilurdes. Paráfrase: campo de criação e trabalho nos textos dos detentos. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1904-1912.

DIAS, Eliana. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 27-35, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3564>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **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.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 183-211.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. Elementos para o estudo da paráfrase. **Revista Letras**, Curitiba, n. 59, p. 241-259, jan./jun. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/duarte59.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2014.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

EZQUERRA, Manuel Alvar. **Lexicografía descriptiva**, Barcelona, Vox Bibliograph, 1993.

FUCHS, Catherine. **La Paraphrase**. Paris: Press Universitaires de France, 1982.

_____. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, 1985, p. 129-134.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.); RANGEL, Egon de Oliveira et al. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 141-154.

GONÇALVES, Ângela Jungmann. **Lexicologia e ensino do léxico**. Brasília: Thesaurus Editora, 1977.

HILGERT, José Gaston. Parafraseamento. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. Cap. 8, p. 275-299.

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

_____. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151.

_____. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 169-174.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 91-100.

ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. Apresentação. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 11-16.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed., Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Unicamp, 2005. p. 25-28.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

KRAUSE, Gustavo et al. **Laboratório de redação**. Rio de Janeiro: FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), 1982.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

_____. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: impactos necessários. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 161-175.

_____. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

LARA, Luis Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. p. 133-152.

LEFFA, Vilson J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

LORENTE, Mercè. A Lexicologia como ponto de encontro entre a Gramática e a Semântica. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. p. 19-30.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Curitiba, 2004. Entrevista concedida à *Aprender a fazer*. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília/ UCB, 2003.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua portuguesa. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 235-245.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Apresentação. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 9-11.

PARRET, Heran. **Enunciação e pragmática**. Tradução Eni Pucinelli et al. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

Prefeitura instalará telão para exibição dos jogos do Brasil na Copa do Mundo. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 09 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/prefeitura-instalara-telao-para-exibicao-dos-jogos-do-brasil-na-copa-do-mundo/>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

QUEIROZ, Silvana Rodrigues de Souza. **O vocabulário alencariano de O sertanejo**: uma análise léxico-semântica. 2006. 347 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.); RANGEL, Egon de Oliveira et al. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 37-60.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. **Revista Alfa**, São Paulo, 28, p. 45-69, 1984. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3678/3444>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **A paráfrase: uma atividade argumentativa**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas/ SP, 2001.

RODRIGUES, Luiz Oswaldo Carneiro. Uma partida de futebol e ciência: o que acontece com o corpo dos jogadores quando eles estão em campo?. **Revista Ciência Hoje das Crianças**. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/uma-partida-de-futebol-e-ciencia/>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase e cia**. 8. ed., São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 283-293.

_____. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 329-349.

SOUZA, Lucilene Bender; GABRIEL, Rosângela. **Aprendendo palavras através da leitura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 23, 24.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; LÚNA, Priscila Moraes de. Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 5, n. 11, p. 48-61, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/693>>. Acesso em: 26 out. 2013.

VILELA, Mario. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**APÊNDICE A — Avaliação somativa da intervenção “A produção de paráfrases para a
ampliação vocabular”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROJETO “A PRODUÇÃO DE PARÁFRASES PARA A AMPLIAÇÃO VOCABULAR”

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PALAVRAS: Estudante nº _____

- 1) Interprete os textos a seguir, a partir de seu conhecimento das palavras: **progressiva**, **consequentemente**, **estímulo** e **neutralizar**.

Texto 1:

Oftalmologia também é especialidade veterinária para cães e gatos

Grupo aponta necessidade de profissionais especializados para diagnosticar e tratar doenças crônicas nos bichinhos de estimação.

07/05/2015 | 11:06 | Milton Rodrigues



No dia 7 de maio comemora-se o Dia do Médico Oftalmologista, especialista que se dedica ao estudo, diagnóstico e tratamento dos problemas relacionados à visão. Mas engana-se quem pensa que o trabalho desse profissional é restrito aos humanos. Os pets também podem apresentar problemas relacionados aos olhos que necessitam de acompanhamento de um médico veterinário especializado.

Fernando de Barros Nobrega Maia, responsável pelo serviço de oftalmologia do Hospital Veterinário Pet Care explica que o sistema ocular humano e dos animais apresentam muitas semelhanças no que se refere à estrutura e formação. “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir **progressivamente**, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]

Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/890860/oftalmologia-tambem-e-especialidade-veterinaria-para-caes-e-gatos/>. Acesso em: 07 mai. 2015.

- a) Explique o trecho: “Algumas doenças que acometem humanos também acabam sendo comuns para os pets e podem evoluir **progressivamente**, causando perda de visão”, alerta o especialista. [...]”.

Texto 2:**A progressiva sem formol que não desbota nem causa danos à saúde!**27/4/2015 às 12h56| [R7 Página Inicial](#)

A partir de agora os salões de beleza vão se transformar em passarela. A Ybera Professional apresenta a Fashion, escova **progressiva** (sem formol) que possui em sua fórmula aminoácidos orgânicos, que agem na estrutura dos fios promovendo efeito duradouro e de alta qualidade. O produto possui ácidos orgânicos, proteína de quinoa e óleo inca, que é rico em 53% de ômega 3, 6 e 9, que restauram a camada lipídica perdida durante o processo de alisamento, tornando os cabelos mais resistentes, brilhantes e maleáveis além de não alterar a cor do cabelo.

Disponível em: <http://noticias.r7.com/dino/saude/a-progressiva-sem-formol-que-nao-desbota-nem-causa-danos-a-saude-27042015>. Acesso em: 07 mai. 2015.

b) Explique a relação entre o nome **escova progressiva** e o sentido da palavra **progressiva**.

Texto 3:**Técnico Dunga vê Copa América forte e complicada para a Seleção****Brasileira**

07/05/2015

Após anunciar a convocação dos 23 jogadores que compõem o grupo da Seleção Brasileira para a disputa da Copa América, o técnico Dunga avaliou o nível dos adversários. Na visão do comandante da Seleção, a edição de 2015 da competição continental será uma das mais difíceis da história.

Além de Brasil e Argentina entre os favoritos, a Copa América, que será disputada esse ano no Chile, terá também a concorrência da força da equipe da casa. "A postura de quem enfrenta o Brasil, somente pelo fato de encarar um pentacampeão mundial, já é diferente. O Chile vai fazer de tudo para vencer a competição, até pelos resultados recentes que conquistou", disse Dunga. [...]

A edição da Copa América terá a presença maciça de jogadores que jogam por clubes da Europa. Dunga acredita que esse quadro contribui para a melhora do nível técnico das Seleções e, **consequentemente**, do torneio. "Há alguns anos, apenas jogadores brasileiros e argentinos atuavam na Europa. Hoje, isso é mais bem distribuído e os atletas conseguiram incorporar a responsabilidade tática, algo muito cobrado lá fora. Desta forma, o desenvolvimento de quem passou por isso foi mais rápido", completou Dunga.

Disponível em: <http://www.jmonline.com.br/novo/?noticias,4,ESPORTE,109422>. Acesso em: 07 mai. 2015.

c) O que se pode entender de: "Dunga acredita que esse quadro contribui para a melhora do nível técnico das Seleções e, **consequentemente**, do torneio."?

Texto 4:

Disponível em: <http://omelhorlugardomundo.loveblog.com.br/680413/ESTIMULO-CERTO/>. Acesso em: 07 mai. 2015.

d) Explique a frase do texto 4.

Texto 5:

Edição do dia 08/04/2015

08/04/2015 20h50 - Atualizado em 08/04/2015 20h50

Cientistas reproduzem anticorpo capaz de neutralizar o HIV

Pesquisadores brasileiros, em Nova York, conseguem reduzir temporariamente quase toda a carga do vírus HIV em pacientes.



O Jornal Nacional mostra uma conquista importante da ciência para saúde. Cientistas brasileiros reproduziram em laboratório um anticorpo capaz de neutralizar o HIV e reduzir a carga do vírus a níveis baixíssimos. [...]

"Ele bloqueia o vírus, bloqueia o receptor do vírus que vê a célula humana. Então, o vírus não consegue entrar na célula", explica Michel Nussenzweig, cientista. [...]

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/04/cientistas-reproduzem-anticorpo-capaz-de-neutralizar-o-hiv.html>. Acesso em: 07 de mai. 2015.

e) O que se diz com “anticorpo capaz de neutralizar o HIV”?

2) Escreva um pequeno texto informativo sobre um dos temas a seguir, utilizando adequadamente as palavras **progressiva** (e variações), **consequentemente**, **estímulo** e **neutralizar** (e conjugações):

Tema A: O que ocorre no corpo, durante uma partida de futebol.

Tema B: A importância da anestesia.

Fonte: As autoras.

**ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável legal
pelo menor participante da pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o (a) senhor (a) é responsável, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa chamada “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Eliana Dias e Prof.^a Dayse Cardoso Guimarães.

Nesta pesquisa nós buscamos entender como aumentar o conhecimento sobre o significado das palavras e a utilização desse conhecimento na leitura e produção de textos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Prof.^a Dayse Cardoso Guimarães, durante reunião com os responsáveis legais dos alunos da Escola XXXXXXXXXX, nesta escola.

Na participação do (a) menor, ele (a) realizará atividades para estudo e compreensão de textos, fará exercícios sobre as palavras utilizadas nos textos estudados, produzirá textos e responderá questionários.

Em nenhum momento o (a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, ou seja, não será possível saber quem participou da pesquisa.

O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

O risco de que seu (ua) filho (a) seja identificado (a) será mínimo, muito pequeno, porque todos os materiais dos participantes serão identificados por números (não nomes) e não haverá filmagens ou gravações das aulas. Os benefícios serão desenvolver habilidades para leitura, compreensão e produção de textos, conhecer mais palavras e utilizá-las, na leitura e escrita, de forma adequada.

O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou obrigação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor, poderá entrar em contato com a Escola XXXXXXXXXX, pelo telefone (XX) XXXXXXXXX, localizada na XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ____ de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Eliana Dias (pesquisadora)

Prof.^a Dayse Cardoso Guimarães (pesquisadora)

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
permito a participação dele (a) no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido
corretamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

ANEXO B — Termo de Esclarecimento para Menor

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa chamada “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Eliana Dias e Prof.^a Dayse Cardoso Guimarães.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como aumentar o conhecimento sobre o significado das palavras e a utilização desse conhecimento na leitura e produção de textos.

Na sua participação, você realizará atividades para estudo e compreensão de textos, fará exercícios sobre as palavras utilizadas nos textos estudados, produzirá textos e responderá questionários.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, ou seja, não será possível saber quem participou da pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos que existem, nessa pesquisa, é que você seja identificado, mas, para que isso não aconteça, todas as atividades que você realizar serão identificadas por números e não faremos gravações ou filmagens das aulas. Todas as atividades propostas são permitidas e aplicadas em ambientes escolares e seu nome nem características físicas serão citados em qualquer material.

Os benefícios serão desenvolver habilidades para leitura, compreensão e produção de textos, conhecer mais palavras e utilizá-las, na leitura e escrita, de forma adequada.

Mesmo seu responsável legal tendo permitido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar dela se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou obrigação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Escola XXXXXXXXXX, pelo telefone (XX) XXXXXXXXXX, localizada em XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX – Zona Rural. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ____ de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Eliana Dias (pesquisadora)

Prof.^a Dayse Cardoso Guimarães (pesquisadora)

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

Participante da pesquisa

ANEXO C — Atividades “Laboratório de redação”

Atividade 1

Substitua a oração em negrito por um nome de sentido equivalente.

Exemplo:

Merecem o nosso apoio todos os senadores **que participaram da comissão**.

Merecem o nosso apoio todos os senadores **participantes da comissão**.

- a) Jamais suportei as pessoas **que mentem**.
- b) Nossa economia tende a sofrer modificações no ano **que vem**.
- c) O amor verdadeiro é um sentimento **que não tem fim**.
- d) É perigoso manusear objetos **que cortam**.
- e) Espero que sejam punidos todos **que violam a lei**.
- f) Este é o tipo de filme **que cansa**.
- g) Devem ser evitadas as atitudes **que ofendem** à moral pública.
- h) Quem busca comunicar-se com clareza não utiliza palavras **que não podem ser compreendidas**.
- i) Somos um povo **que ama** a paz e a tranquilidade.
- j) Têm saúde as pessoas **que praticam** esporte.
- k) É preciso que se conheça bem a empresa **que tem responsabilidade** por esse projeto.
- l) Enquanto houver amor, haverá pessoas **que sonham**.
- m) O governo decretou uma lei **que muito prejudica** os corruptos.
- n) Existem atitudes **que comovem**.
- o) Todas as ideias **que empolgam** merecem nosso aplauso.

Fonte: KRAUSE (1982, p. 36-37).

Atividade 2

Reescreva o período eliminando o QUE, substituindo o verbo por um nome.

Exemplo:

Fleming, **que descobriu a penicilina**, contribuiu para o avanço da ciência.

Fleming, **o descobridor** da penicilina, contribuiu para o avanço da ciência.

- a) Bismark, **que unificou** a Alemanha, foi um dos seus maiores líderes.

- b) Um dos **que ganharam** na loteria ficou tão feliz que causou confusão na cidade.
- c) Os artistas **que criaram** aquela propaganda receberam inúmeros elogios.
- d) Os portugueses, **que colonizaram** o Brasil, deixaram-nos a marca de sua cultura.
- e) Serão punidos todos os **que invadirem** terras indígenas.
- f) Avisou-se aos **que leem** o jornal que os preços seriam aumentados.

Fonte: KRAUSE (1982, p. 83).

Atividade 3

Substitua a expressão em destaque por um único verbo, como no modelo abaixo:

Os acusados **fizeram acusações** contra dois indivíduos.

Os acusados **acusaram** dois outros indivíduos.

- a) Apesar do violento temporal, o juiz **deu início** ao jogo.
- b) Os alunos **fizeram doações** de livros à biblioteca da escola.
- c) Todos os moradores **deram apoio** ao professor.
- d) Um indivíduo **fazia ameaças** aos pedestres.
- e) Um dos funcionários **fará a cobranças** dos débitos.
- f) O técnico **fará a seleção** dos jogadores hoje, para o próximo jogo.
- g) Cabe à prefeitura **dar beleza** à cidade.
- h) Alguns **não têm vergonha** de sua pobreza de espírito.
- i) É necessário **tornar fortes** os direitos dos cidadãos.

Fonte: KRAUSE (1982, p. 125).

ANEXO D — Atividades “Introdução à semântica: brincando com a gramática”

Atividade 1

As transformações exemplificadas pelas frases a seguir são possíveis para muitos falantes do português brasileiro (se não para todos). Para as transformações que você não acha possíveis, invente frases novas.

Ex.: O carro parece estar com problemas = Parece que o carro está com problemas.

A Maria parece que tem 16 anos = Parece que a Maria tem 16 anos.

- a) O João aparenta estar cansado = Aparenta que o João está cansado.
- b) Resultou que o caixa estava vazio = O caixa resultou estar vazio.
- c) Pela fatura, constava que alguém tinha feito um telefonema interurbano = Pela fatura, alguém constava ter feito um telefonema interurbano.
- d) Perigava o carro fundir na estrada = O carro perigava fundir na estrada.
- e) Acontece que o pessoal do bairro não quer derrubar a árvore = O pessoal do bairro acontece que não quer derrubar a árvore.
- f) Não precisava de muito para você chamar os outros para a briga = Você não precisava de muito para chamar os outros para a briga.

Fonte: ILARI (2006, p. 154).

Atividade 2

Diálogos como os que seguem soam estranhos, à primeira leitura, mas são perfeitamente possíveis, e são ouvidos às vezes. O que poderiam significar?

A — Bernardo e Bianca separaram-se.

B — Não foi bem isso. Bianca é que se separou de Bernardo.

A — João e Maria não se falam mais.

B — Não, é João que não fala mais com Maria.

A — João e Maria foram ao cinema juntos.

B — Não. Foi Maria que foi ao cinema com João.

Fonte: ILARI (2006, p. 158).

Atividade 3

Relacione as sentenças com mesmo sentido. Diga em que coluna está a sentença que se expressa por meio de uma ou mais nominalizações.

- () Para soltar os reféns, o assaltante exigiu que todo o dinheiro fosse entregue.
- () Assim que viu sua bolsa na mão do meliante, a mulher começou a persegui-lo, gritando “pega ladrão”.
- () A chegada do circo, e o desfile dos bichos, atletas e palhaços agitavam a criançada do bairro.
- () O jogador prometeu ao técnico que não tentaria provocar os adversários.
- () Estou esperando a confirmação da vinda dos Titãs para mandar imprimir os convites de formatura.

A - Estou esperando que os Titãs confirmem que virão para mandar imprimir os convites de formatura.

B – A visão da bolsa na mão do meliante fez com que a mulher se lançasse em sua perseguição, aos gritos de “pega ladrão”.

C – O jogador prometeu abster-se de qualquer tentativa de provocação dirigida aos adversários.

D – Chegava o circo, desfilavam os bichos, os atletas e os palhaços, e isso agitava a criançada do bairro.

E – O assaltante exigiu a entrega de todo dinheiro, como condição para a soltura dos reféns.

Fonte: ILARI (2006, p. 158-159).

Atividade 4

Há alguns anos, a Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo fez circular um livreto chamado “Mãos à horta”, no qual se davam instruções básicas a quem quisesse ter uma horta doméstica. [...] o livreto dava orientações para a conservação da horta, que você poderá ler a seguir.

Procure explicar com suas próprias palavras em que consiste cada uma das operações recomendadas.

Conservar sua horta

Agora que suas hortalças estão plantadas, resta cuidar delas para que cresçam saudáveis até serem colhidas.

Eis alguns tratos que a elas devem ser dispensados:

1. Regas. Depois que as hortalças estiverem mais desenvolvidas, uma rega diária é suficiente para manter a umidade necessária. Você poderá colocar palha ou capim-seco nas partes livres dos canteiros, para ajudar a manter a umidade. Atenção: evite molhar as plantas quando o sol estiver forte.
2. Capina. Mantenha sempre os canteiros livres de ervas daninhas e matos que retiram a água e os elementos nutritivos do solo, prejudicando as hortalças.
3. Afofamento da terra. Deixe sempre a terra dos canteiros bem fofa. Isso permite o arejamento e facilita a entrada da água na terra.
4. Amontoa. Quando você capinar ou afofar a terra, aproveite para amontoá-la nos pés das hortalças, para facilitar o enraizamento. Algumas hortalças só se desenvolvem bem dessa forma.
5. Adubação por cobertura. Além da adubação feita nos canteiros, você poderá fazer outro tipo, misturando 3 quilos de adubo para cada 20 litros de água. Deixe a mistura fermentar por uma noite e, no dia seguinte, regue próximo aos pés das hortalças, usando a mistura no lugar da água.
6. Estaqueamento. O estaqueamento é necessário para as plantas trepadeiras ou para as que precisam de um suporte, a fim de evitar que cresçam encostadas na terra, como é o caso do tomate, da ervilha, entre outras. As trepadeiras se prendem sozinhas nas estacas, mas o tomateiro, por exemplo, deve ter os seus ramos amarrados nos suportes.

7. Retirada dos brotos. A retirada dos brotos que formam as ramificações para os lados faz com que as plantas produzam mais. O tomateiro é uma das espécies que se beneficiam desse cuidado.
8. Rotação. Faça rotação de cultura, ou seja, evite a repetição contínua de um mesmo tipo de hortaliça no mesmo canteiro.

Fonte: ILARI (2006, p. 152-153).

Atividade 5

A linguagem das bulas de remédios é às vezes de difícil compreensão para quem não é médico. Imagine que alguém a quem foi receitado o remédio Voltaren pediu a você que lhe explicasse as advertências contidas na bula do remédio. Que “tradução” você faria?

Geigy

Voltaren[®]

ADVERTÊNCIAS

Sangramentos ou ulcerações/perfurações gastrintestinais podem ocorrer a qualquer momento durante o tratamento, com ou sem sintomas de advertência ou história prévia. Estes, em geral, apresentam consequências mais sérias em pacientes idosos. Nesses raros casos de sangramentos ou ulcerações/perfurações, o medicamento deve ser descontinuado. Assim como com outros agentes anti-inflamatórios não esteroides, reações alérgicas, incluindo-se reações anafiláticas-e/ou anafilactóides, poderão também ocorrer em casos raros sem a prévia exposição ao fármaco. Assim como outros AINEs, VOLTAREN pode mascarar os sinais e sintomas de infecção por causa de suas propriedades farmacodinâmicas.

Fonte: ILARI (2006, p. 149).