



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS



ELLEN LOPES DE PAULA VON GLEHN

**PARAFRASEANDO “CONTOS”: UMA ESTRATÉGIA PARA A AMPLIAÇÃO
VOCABULAR**

UBERLÂNDIA

2020

ELLEN LOPES DE PAULA VON GLEHN

**PARAFRASEANDO “CONTOS”: UMA ESTRATÉGIA PARA A AMPLIAÇÃO
VOCABULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade textual e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana Dias

**UBERLÂNDIA
2020**

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

G555p
2020 Glehn, Ellen Lopes de Paula von, 1983-
Parafraseando “contos” [recurso eletrônico]: uma estratégia para a
ampliação vocabular / Ellen Lopes de Paula von Glehn. - 2020.

Orientadora: Eliana Dias.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3013>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Vocabulário. 3. Paráfrase. 4. Leitura. 5. Contos.
I. Dias, Eliana, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

ELLEN LOPES DE PAULA VON GLEHN

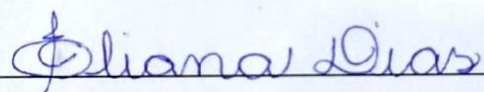
**PARAFRASEANDO “CONTOS”: UMA ESTRATÉGIA PARA A AMPLIAÇÃO
VOCABULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

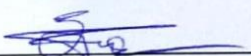
Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade textual e práticas docentes.

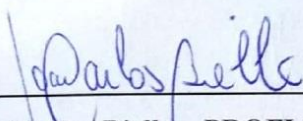
Uberlândia, 27 de fevereiro de 2020.



Profª. Dra. Eliana Dias – PROFLETRAS - UFU/MG



Profº Dr. Guilherme Fromm – PPGEL - UFU/MG



Profº. Dr. João Carlos Biella – PROFLETRAS - UFU/MG

Aos meus pais, Roselena e Carlos Alexandre, que me deram a base necessária para despertar em mim todo o desejo do aprender, do pesquisar, do saber. Ao meu marido, Hugo, que tanto me ajudou e me apoiou para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por terem me concedido tantas graças e terem aberto todas as portas necessárias para a construção do caminho que tenho trilhado.

A minha orientadora, professora Dra. Eliana Dias, meu profundo agradecimento por sua orientação sempre carinhosa, atenciosa, com extremo profissionalismo e competência, por apoiar e incentivar minhas ideias e olhar meu trabalho com dedicação e otimismo.

Minha gratidão a meus pais, Roselena e Carlos Alexandre, por terem sido minha base, por me ensinarem o valor da educação. Em especial, a minha mãe, por ser exemplo de mulher forte e por ter me “obrigado” a fazer inscrição para o vestibular, independente do curso ou da possibilidade de aprovação, o que foi essencial para a construção da carreira que tenho hoje e que tanto me satisfaz profissionalmente.

Ao meu marido, Hugo, por estar sempre ao meu lado, por ter assistido a quase todas as minhas comunicações e palestras, dando muito mais do que incentivo, dividindo comigo todo o fardo dessa jornada. A meu enteado, Téo, por, com sua alegria e inocência de criança, demonstrar tanta maturidade para sua idade e carinho em seus comentários de motivação.

A meu irmão, Mateus, a minha cunhada, Priscila, que mesmo de longe sei que sempre torcem por mim e por terem me dado uma sobrinha linda, Sofia, de quem apenas a lembrança de sua existência já alegra minha vida.

A meus familiares e amigos, que pacientemente entenderam todas as minhas ausências, e sempre se mostraram presentes, dando-me o apoio de que eu necessitava.

A meus professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras (UFU), por todo ensinamento, indicações de leituras e conhecimento compartilhado, essenciais para minha prática docente.

Ao professor Dr. Guilherme Fromm e à professora Dra. Adriana Cristina Cristianini por suas contribuições tão pertinentes no exame de qualificação.

Aos professores Dr. Guilherme Fromm e Dr. João Carlos Biella por terem tão prontamente e carinhosamente aceitado participar da banca de defesa da dissertação.

A todos os colegas da turma V do Profletras (UFU) pelos bons momentos que passamos juntos e principalmente pelo incentivo que dávamos uns aos outros nos momentos de adversidade, pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo.

À mais do que prima, irmã de coração, Carolina, que se dedicou com tanto talento e criatividade a uma tarefa que lhe confiei para a finalização do mestrado.

Aos funcionários da biblioteca da UFU, sempre tão gentis e prestativos em me ajudar toda as vezes que precisei de qualquer auxílio.

Aos meus colegas de trabalho, e de área principalmente, que me acolheram com tanta receptividade em uma nova escola, para que eu pudesse realizar a aplicação das minhas atividades.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por terem colaborado tanto, terem recebido tão bem as atividades propostas, por todo o carinho dispensado a mim e por tudo o que aprendo com eles em minha prática docente.

A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário. O controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente. Entretanto, esse nível metacognitivo das operações e estratégias do leitor nem sempre pode ser alcançado de forma espontânea, pois a compreensão do texto exige familiaridade com uma forma onde o contexto de situação imediato não é tão relevante quanto o contexto independentemente criado pelo autor. (KLEIMAN, 2004, p. 191)

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2012, p.17).

RESUMO

A partir da observação e da reflexão de que o ensino de Língua Portuguesa tem privilegiado há tempos os aspectos relacionados à gramática em detrimento dos aspectos lexicais, podemos considerar a estreita relação entre as dificuldades de compreensão de textos e a pobreza vocabular dos alunos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir com subsídios práticos e teóricos para a ampliação vocabular. Para tanto, utilizamos como base teórica os estudos de Dias (2004), Ilari (2007), Ilari e Geraldi (2006), Antunes (2012), Vilela (1994), Biderman (1999, 2001), Barbosa (2009), Xatara (2011) e outros importantes autores para o ensino e as ciências do léxico; para o estudo sobre as estratégias de leitura, utilizamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dos estudos de Kato (1987), Kleiman (2004, 2013), Koch e Elias (2014); estudamos Guimarães (2015), Meserani (1998), Garcia (2003) e outros para abordar acerca da paráfrase; para o estudo do gênero, especificamente o conto, buscamos nos embasar nas teorias de Bakhtin (2011), Marcuschi (2009), Cortázar (1974) e outros; e, ao que se refere à metodologia, optamos pela Pesquisa-ação (TRIPP, 2005); para a intervenção pedagógica desenvolvemos uma adaptação da sequência básica de Cosson (2012), com atividades elaboradas e aplicadas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, por meio de oficinas pedagógicas, segundo Gonçalves et al. (2002). Essa proposta de intervenção foi realizada como forma de resolver ou amenizar a dificuldade dos alunos para a interpretação de textos devido ao desconhecimento do sentido de algumas palavras. Para isso, foram desenvolvidas oficinas com atividades voltadas para a produção de paráfrases, partindo da aplicação de estratégias de leitura para a compreensão e interpretação de um conto de terror de Edgar Allan Poe, apresentado em diferentes semioses. A realização das oficinas consistiu de atividades de Motivação, Introdução, Leitura, Intervalos e Interpretação, conforme adaptação feita da sequência básica (COSSON, 2012), a fim de que os alunos identificassem palavras desconhecidas nos textos estudados e, com auxílio de dicionários escolares, produzissem seus próprios glossários e os utilizassem para a produção de paráfrases reprodutivas e criativas. Os resultados demonstraram que, com a metodologia e as estratégias adotadas, foi possível ampliar pelo menos o vocabulário passivo dos alunos, bem como atrair a atenção e estimular a participação efetiva deles nas oficinas propostas. Foi possível notar ainda que é fundamental repensar o uso do dicionário em sala de aula e a elaboração de atividades voltadas para o ensino sistemático do léxico, a fim de se conseguir melhores resultados nessa seara. Esperamos que esta pesquisa contribua para futuros trabalhos desenvolvidos na área e estimule professores a reorganizarem sua prática pedagógica, dando maior ênfase aos aspectos ligados ao ensino do léxico, de forma contextualizada, com aplicação em textos, em situações efetivas de comunicação.

Palavras-chave: Ampliação vocabular. Estratégias de leitura. Gênero conto. Sequência básica. Paráfrases.

ABSTRACT

Based on the observation and reflection that Portuguese language teaching has for some time privileged grammar aspects over lexical aspects, we can consider the close relationship between the difficulties in understanding text and the vocabulary poverty of students. Thus, this research has the general objective of contributing with practical and theoretical subsidies for vocabulary expansion. Therefore, we used as a theoretical basis the studies of Dias (2004), Ilari (2007), Ilari and Geraldi (2006), Antunes (2012), Vilela (1994), Biderman (1999, 2001), Barbosa (2009), Xatara (2011) and other important authors for the teaching and sciences of the lexicon; for the study on reading strategies, we used the National Curriculum Parameters – PCN, and the Common National Curricular Base – BNCC, the studies of Kato (1987), Kleiman (2004, 2013), Koch and Elias (2014); we studied Guimarães (2015), Meserani (1998), Garcia (2003) and others to approach paraphrase; for the study of genre, specifically the Tale, we seek to base ourselves on the theories of Bakhtin (2011), Marcuschi (2009), Cortázar (1974) and others; and regarding the methodology, we chose the Action Research (TRIPP, 2005); for the pedagogical intervention, we developed an adaptation of the Cosson Basic Sequence (2012), with activities elaborated and applied in an 8th grade of Elementary School class, through pedagogical workshops, according to Gonçalves et al. (2002). This intervention proposal was carried out as a way to resolve or ease the students' difficulty in interpreting texts due to the lack of sense of the meaning of some words. For that, workshops were developed with activities focused on the production of paraphrases, starting from the application of reading strategies for the understanding and interpretation of a terror Tale by Edgar Allan Poe, presented in different semioses. The workshops consisted of Motivation, Introduction, Reading, Breaks and Interpretation activities, according to the adaptation from the Basic Sequence (COSSON, 2012), so that students could identify unknown words in the studied texts and, with the assistance of school dictionaries, they could produce their own glossaries and use them to produce reproductive and creative paraphrases. The results showed that with the methodology and strategies adopted, it was possible to expand at least the students' passive vocabulary, as well as to attract their attention and also encourage their effective participation in the proposed workshops. It was also possible to notice that it is essential to rethink the use of the dictionary in the classroom and the development of activities aimed at systematic lexical teaching, in order to achieve better results in this area. We hope that this research will contribute to future works developed in the area and encourage teachers to reorganize their pedagogical practice, giving greater emphasis to aspects related to the teaching of lexicon, in a contextualized way, with application in texts, in effective communication situations.

Keywords: Vocabulary expansion. Reading strategies. Genre Tale. Basic sequence. Paraphrases.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese dos passos da pesquisa	17
Figura 2 – Ciclo da investigação-ação	57
Figura 3 – Cartaz produzido por um dos grupos de alunos.....	73
Figura 4 – Paráfrase da sinopse de filme	74
Figura 5 – Desenho de representação de Edgar Allan Poe	75
Figura 6 – Biografia de Edgar Allan Poe	76
Figura 7 – Trecho inicial de “O Coração Delator”	78
Figura 8 – Glossário produzido pelos alunos	79
Figura 9 – <i>Meme</i> que faz referência a “O Corvo”	81
Figura 10 – Abertura do curta-metragem “Vincent, 7 anos e insano”	83
Figura 11 – Imagem de Vincent com olho esbranquiçado	83
Figura 12 – Fotografia de Vincent Price	84
Figura 13 – Capa do livro em HQ de “O Coração Delator”	85
Figura 14 – Biografia de Poe no livro “O Coração Delator” em HQ	86
Figura 15 – Contracapa do livro “O Coração Delator” em HQ	87
Figura 16 – Atividade de reorganização do texto “O Gato Preto”	89
Figura 17 – Imagem do YouTube de releitura do conto “O Coração Delator”	90
Gráfico 1 – Expectativas sobre o conto.....	92
Gráfico 2 - Paráfrases.....	93
Figura 18 – Paráfrase criativa.....	94
Figura 19 – Paráfrase criativa com diferente motivo para o crime.....	94
Figura 20 – Paráfrase reprodutiva.....	95
Figura 21 – <i>Meme</i> produzido pelos alunos.....	97
Figura 22 – Cartaz de paráfrase reprodutiva do conto “O Coração Delator”	99
Figura 23 – Cena do filme “O Corvo”	100
Gráfico 3 – Opinião sobre as oficinas.....	102
Gráfico 4 – Interesse pelas atividades e sua importância.....	103
Gráfico 5 – Aprendizagem com as oficinas	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais	16
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.....	16
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático	35
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa.....	61
MEC – Ministério da Educação.....	62
HQ – História em Quadrinhos	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ASPECTOS IMPORTANTES PARA A PESQUISA	22
2.1 O Ensino de Língua Portuguesa: documentos PCN e BNCC	23
2.2 Conceitos das Ciências do Léxico	28
2.3 As Estratégias de Leitura	36
2.4 O Gênero Conto	42
2.5 A Sinonímia	47
2.6 A Paráfrase	49
3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS TRILHADOS	56
3.1 Considerações iniciais	56
3.2 Contextualização da escola envolvida	61
3.2.1 Breve Histórico da Escola	61
3.3 Atividades de Intervenção	61
3.4 Material e Métodos	62
3.4.1 Material	62
3.4.2 Método	63
3.5 Metodologia de Análise de Dados	66
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES: PARTICIPAÇÃO ATIVA, OBSERVAÇÕES E RESULTADOS	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – FICHA LEXICOGRÁFICA PARA CRIAÇÃO DOS GLOSSÁRIOS	114

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: “O Coração Delator”	115
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO GERAL DAS OFICINAS	116
APÊNDICE D – CADERNO: Adaptação da sequência básica de Cosson (2012) ..	117
ANEXO A – CARTAZES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – PÔSTERES DE FILMES	150
ANEXO B – PARÁFRASES DE ALGUMAS SINOPSES.....	156
ANEXO C – CONTO “O CORAÇÃO DELATOR” – EDGAR ALLAN POE ..	157
ANEXO D – GLOSSÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	163
ANEXO E – MEMES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	169
ANEXO F – CARTAZES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA MOSTRA DE PARÁFRASES	174
ANEXO G – CAPAS DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES UTILIZADOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, situada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, tem como vertente o estudo de contos e a elaboração de paráfrases, visando à ampliação vocabular. O estudo dos gêneros textuais¹, segundo Marcuschi (2009), não é algo recente na nossa história, mas remonta aos estudos de Platão e, com Aristóteles, surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, em sua obra “Retórica” (ARISTÓTELES, [1358a] apud MARCUSCHI, 2009).

Ainda hoje, o estudo dos gêneros tem se apresentado em grande frequência e aparece em cada vez mais áreas de investigação, mas com uma perspectiva diferente da Aristotélica. A análise de gêneros envolve questões relacionadas à análise dos textos e discursos, mas também relacionadas a questões sociais e culturais de uso da língua.

Para Bhatia (1997, p. 629 apud MARCUSCHI, 2009, p. 150), dentro dos gêneros ocorrem “[...] ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos.” Isso justifica o fato de produzirmos textos similares em sua estrutura conforme o ambiente em que estes circulam e conforme seus objetivos.

Assim, consideramos também que, sendo ações de ordem comunicativa, os gêneros apresentam-se em grande variedade. Diante disso, foi preciso escolher um gênero a ser trabalhado na proposta de intervenção desta pesquisa e este foi o gênero conto, porque, em poucas páginas, apresenta um recorte de dada situação que se mostra de forma intensa, além de ser constituído, predominantemente, por sequências narrativas, que são mais interessantes para nosso público alvo - alunos de séries finais do Ensino Fundamental.

O trabalho com textos tem nos mostrado, em nossa prática em sala de aula, que o conhecimento do vocabulário apresentado nos contos, bem como em outros gêneros literários, é fator de extrema importância para a interpretação dos textos e, muitas vezes, segundo Jungman (1974 apud DIAS, 2004, p. 65), ao estudo do vocabulário é dada pequena importância e este é feito, muitas vezes, de maneira empírica e assistemática.

Dessa forma, a temática deste trabalho foi escolhida a partir da compreensão da necessidade de se ampliar o vocabulário de nossos alunos e, para isso, partimos da importância dos estudos relacionados aos gêneros, em especial, ao gênero conto; ao ensino de leitura e das

¹ Marcuschi (2009, p. 154) defende que só é possível acontecer a comunicação verbal por meio de algum gênero textual e, quanto a esta expressão, em nota de rodapé, o autor a defende, e concordamos com ele, que as expressões “gênero textual”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo” podem ser intercambiáveis. Assim, também faremos uso dessas expressões sem salientar uma diferença entre elas.

estratégias necessárias para a compreensão do que se lê; assim como de léxico, das relações semânticas e de sinonímia, e de uso do dicionário, tanto para a interpretação quanto para a produção de textos na escola.

Tais estudos nos revelam que a ampliação de vocabulário dos alunos é essencial para que eles se tornem leitores e escritores proficientes e que atividades de compreensão lexical devem ser aplicadas em sala de aula para a construção interativa do repertório vocabular desses estudantes.

A presente proposta de trabalho é parte de uma pesquisa maior realizada pela professora Dr.^a Eliana Dias, na Universidade Federal de Uberlândia, intitulada "Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa". Em sua pesquisa, a referida professora promove uma reflexão necessária acerca do ensino do léxico com o uso do dicionário em escolas públicas.

Assim, entendemos as dificuldades de se efetivar nossa proposta de ampliação vocabular de modo produtivo, mas a intenção da intervenção pretendida com este trabalho foi de realizá-la da maneira mais eficiente possível, por meio de oficinas com atividades de produção de paráfrases a partir da leitura de contos.

Dessa maneira, buscamos o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – que tem como alguns de seus objetivos suscitar embasamento teórico-metodológico para que professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental possam desenvolver inovações em sala de aula, com práticas pedagógicas que efetivem a proficiência dos alunos ao que se refere às suas habilidades de leitura e escrita, voltadas ao letramento e que desenvolvam a capacidade comunicativa destes, entre outros.

O Profletras apresenta uma única área de concentração: “Linguagens e Letramentos”, com duas linhas de pesquisa, sendo “Teorias da linguagem e ensino” e “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”. É dentro dessa segunda linha e, com uma proposta prática, que esta pesquisa se apresenta.

A proposta prática da pesquisa apresentada neste trabalho é de uma intervenção educacional, com vistas à ampliação do léxico, por meio da produção de paráfrases, desenvolvidas a partir de atividades voltadas para o trabalho com estratégias de leitura de um conto e uso de dicionários escolares por parte de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia-MG.

A partir da nossa experiência em salas de aula nos Ensinos Fundamental e Médio, podemos perceber que um dos motivos da grande dificuldade de interpretação de textos por parte dos alunos ocorre devido ao desconhecimento do significado de algumas palavras desses

textos, mesmo sua leitura estando inserida em um determinado contexto. Assim, reforçamos e concordamos com o consenso existente entre diversos pesquisadores dos estudos do léxico sobre a importância do conhecimento lexical para um bom desempenho nas diferentes atividades comunicativas, além de se pensar em sua contínua expansão.

Além disso, outro fator que deve ser analisado é o fato de que muitos alunos em nossa prática em sala de aula alegam que, quando se deparam com alguma palavra desconhecida no decorrer de um texto que está sendo lido, muitas vezes, simplesmente seguem a leitura, sem buscar o sentido da palavra em algum dicionário ou mesmo sem tentarem elaborar uma inferência de sentido coerente com o contexto em que esta palavra se apresenta.

Ainda, ao considerarmos as aulas de Língua Portuguesa com discentes de oitavo ano do Ensino Fundamental, única turma deste nível de ensino em que atuamos no ano de 2019 – ano de aplicação das atividades de intervenção –, notamos o maior interesse de jovens com essa faixa etária por histórias de mistério, terror, loucura, ou conteúdos temáticos semelhantes a esses, além de o conteúdo relativo ao trabalho com o gênero conto de terror e de enigma ser parte do componente curricular a ser trabalhado nessa série escolar.

Pensando nisso, por meio de atividades elaboradas com base nas estratégias de leitura e escrita constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, e segundo as orientações, quanto ao desenvolvimento de habilidades para leitura e produção de textos, constantes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, foi trabalhado um texto do gênero conto, com tema de interesse dos alunos e, a partir da leitura desse e de outros textos, apresentados de forma multimodal, a partir da discussão, da compreensão e da seleção de palavras desconhecidas por parte desses estudantes, foi realizado o trabalho de produção de paráfrases.

Diante disso, buscamos despertar em nossos alunos o gosto pela leitura do gênero conto e, dentre diversos autores, escolhemos trabalhar com um texto de Edgar Allan Poe, pois acreditamos que este autor consegue, com maestria, criar histórias intensas e, com isso, exercer fascínio e dominar a atenção do leitor, ainda que jovem.

Essas atividades ainda contemplam a elaboração de glossários referentes aos textos trabalhados, cujo roteiro para sua confecção consta no Apêndice A, desenvolvido por nós, com as palavras² apontadas pelos alunos como desconhecidas. As atividades de intervenção foram

² Entendemos que “palavra” é uma unidade da Lexicologia; uma unidade do léxico geral da língua, do léxico comum; e este é o objeto do presente trabalho, diferentemente de “termo”, por exemplo, que é uma unidade lexical das linguagens técnicas e científicas.

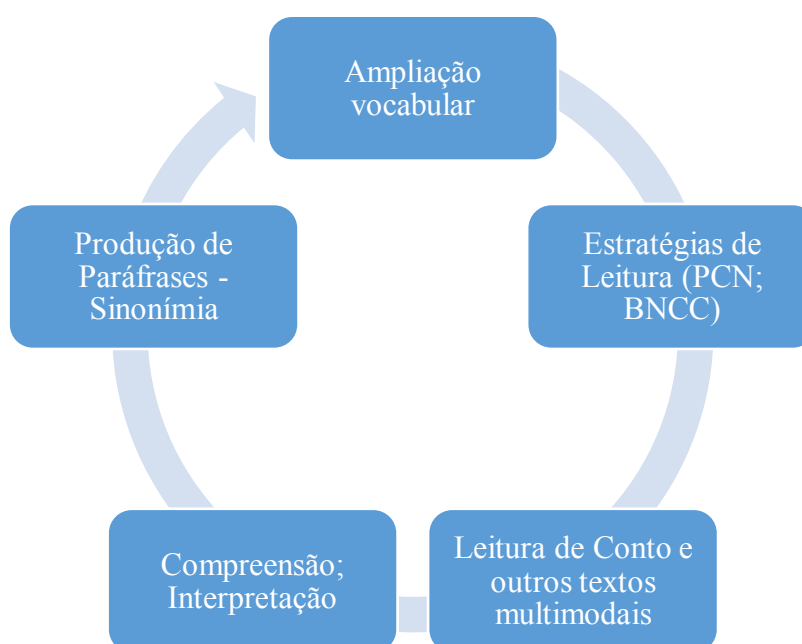
organizadas com base em uma adaptação da sequência básica de Cosson (2012), que será melhor explicitada no capítulo 3, referente à Metodologia.

Com o auxílio de dicionários escolares, os alunos puderam refletir sobre a significação de palavras e o modo como utilizá-las para a produção dos próprios textos, usando do recurso de escrita de paráfrases. Portanto, o presente trabalho abordou o ensino e a produção de paráfrases de alguns dos textos trabalhados nas oficinas como uma estratégia para ampliação de vocabulário dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, pois partimos da hipótese de que o desenvolvimento de atividades com dicionários e com a produção de paráfrases resulta em uma ampliação vocabular considerável.

Diante disso, partindo do que observamos em nossa prática em salas de aula, percebemos que muitos alunos apresentam dificuldades para interpretar, fazer a compreensão global de textos. Reiteramos que, para nós, isso se deve, em diversos casos, a um vocabulário restrito, ao não conhecimento do significado ou mesmo dos efeitos de sentido produzidos por algumas palavras em determinados contextos.

Assim, entendemos que, para ampliar o vocabulário desses alunos, é necessário partir da leitura de textos, utilizando das diversas estratégias de leitura (para essa finalidade, optamos trabalhar com contos, conforme já mencionado), que são facilitadoras da compreensão e da interpretação de textos, a serem evidenciadas na produção escrita de paráfrases – a síntese dos passos está explicitada no fluxograma a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Síntese dos passos da pesquisa.



Fonte: a autora.

Diante da ideia de um trabalho e aprendizado cíclicos, o resultado esperado foi de que os alunos tivessem, então, seu vocabulário ampliado, de maneira que pudessem ter mais facilidade de compreensão e interpretação de outros textos aos quais eles venham a ter acesso.

Importante também justificar a realização dessa pesquisa. Para tanto, começemos explicitando que, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.5), “[...] o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.”

Pensando nisso, é fundamental que o professor de língua portuguesa trabalhe com estratégias/procedimentos de leitura, apresentados pelos PCN (BRASIL, 1998), bem como pela BNCC (BRASIL, 2017). Essas são estratégias que levam o aluno a ser capaz de desenvolver não só uma decodificação da escrita, como também de interpretação do texto, a qual considere uma leitura ampla, conciliando o texto e seu contexto. Além disso, com essas estratégias, buscamos fazer com que o estudante se torne um ser estratégico, que consegue pensar e regular sua própria aprendizagem ao ser produtor de textos consciente de seu papel social, para se inserir realmente como cidadão na sociedade.

No entanto, em nossa prática, fica cada vez mais evidente que o desconhecimento do sentido de algumas palavras apresentadas nos textos gere uma grande dificuldade para uma leitura proficiente³. Nossa experiência em sala de aula tem nos mostrado que muitos alunos apresentam dificuldade de interpretar textos pelo simples fato de desconhecerem o significado de algumas palavras ou não conseguirem fazer as inferências necessárias para a compreensão dessas determinadas palavras dentro de um dado contexto e, com isso, não se mostram capazes de repetir com suas palavras o que leram, ou seja, não conseguem, em algumas situações de comunicação, parafrasear textos ou trechos.

Diante dessa problemática, refletimos sobre a necessidade de buscar formas de ampliar o vocabulário dos alunos e vimos como uma boa proposta o trabalho com atividades de leitura de contos fantásticos, de terror ou mistério, uma vez que esse gênero normalmente é bem aceito pelos jovens, por ser conciso, por ser objetivo e ter a capacidade de condensar uma história de modo a prender a atenção do leitor, além de despertar o interesse pelo seu conteúdo temático.

³ Entendemos como leitura proficiente aquela em que o leitor seja capaz de interagir com o texto lido e se colocar como sujeito-leitor, sob uma perspectiva sociointeracional de leitura. Em outras palavras, um leitor proficiente, ao fazer uma leitura, não decifra códigos apenas, mas atribui sentidos ao que lê, assim, fazendo a compreensão e interpretação de diversos textos.

Diante disso, a escolha do trabalho com leitura de contos, conforme mencionado, deu-se, além dos outros atrativos, por ser um gênero pelo qual aparentemente os jovens demonstram ter despertado um maior interesse. E abordar a produção de paráfrases, por sua vez, justifica-se por ser uma atividade que leva o aluno a pensar sobre suas escolhas lexicais, a usar o dicionário escolar, a descobrir quais os efeitos de sentidos a serem produzidos a cada escolha de uma palavra e não de outra, por exemplo; além de contribuir significativamente para que o aluno passe a dispor, cada vez mais, de um vocabulário amplo, com mais palavras, sabendo usá-las adequadamente, substituí-las, quando necessário, nos mais diversos contextos.

Portanto, essa pesquisa justifica-se por sua relevância prática, já que poderá servir como sugestão de proposta de intervenção para os demais professores de Língua Portuguesa que se interessem em trabalhar mais a perspectiva de ampliação de vocabulário, por meio da produção de paráfrases; além de ser, conforme mencionado anteriormente, parte de um projeto mais amplo da Professora Dra. Eliana Dias.

Em suma, nossa pesquisa problematiza o trabalho que é feito (ou que não é feito) com o vocabulário em aulas de Língua Portuguesa e busca desenvolver atividades que levem à ampliação vocabular de nossos alunos, a fim de que eles possam compreender os textos com os quais se deparam nas interações comunicativas, além de conseguirem desenvolver sua competência comunicativa, a partir das escolhas lexicais que serão feitas pelos sujeitos em suas próprias produções.

1.1 Objetivo Geral

Contribuir com subsídios práticos e teóricos para a ampliação vocabular, por meio de oficinas com atividades de intervenção em sala de aula voltadas para a produção de paráfrases, partindo da aplicação de estratégias de leitura para a compreensão e interpretação de contos de terror. Tal proposta foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- Analisar a bibliografia existente sobre Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Gênero conto, Estratégias de leitura, Sinonímia e Paráfrase.
- Elaborar uma proposta de intervenção como direcionamento pedagógico para uso em sala de aula.

- Incentivar o uso de dicionários escolares, por meio de atividades prévias para familiarizar seu manuseio pelos alunos.
- Elaborar as atividades de intervenção, no que diz respeito à ampliação vocabular e produção de paráfrases, utilizando, em certa medida, o dicionário escolar.
- Apresentar uma mesma história (conto) trabalhada em versões multimodais.
- Aplicar as atividades em turma de oitavo ano, analisando a funcionalidade dos exercícios propostos, com base em anotações de diário de campo e nas respostas dos estudantes.
- Discutir a relevância das atividades como subsídio ao preenchimento de lacunas ao que se refere ao desenvolvimento da competência lexical do aluno.
- Avaliar, por meio de discussões em sala de aula, uso de um questionário e roda de conversa, com anotações em diário de campo, a contribuição das atividades aplicadas nas oficinas para a ampliação vocabular.

Nossa expectativa era de que, com a intervenção aplicada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, pudéssemos efetivamente contribuir para ampliar o vocabulário de nossos alunos. Para isso, desenvolvemos atividades que lhes dessem condições de se tornarem mais autônomos em suas leituras e em suas escolhas lexicais, ao receberem textos e conseguirem ler, interpretar e compreender, partindo do conhecimento do léxico ali presente.

Além disso, propiciamos oficinas que levassem nossos alunos a conhecerem as paráfrases, a se tornarem capazes de produzir seus próprios textos nos mais diferentes contextos de comunicação e de interação verbal, e buscamos torná-los mais confiantes para fazerem uso de dicionários, sempre que julgarem necessário e não somente para alguma atividade específica solicitada pelo professor em sala de aula.

Dessa forma, caminhamos para, com a ampliação vocabular, despertar no aluno a consciência de que ele deve fazer escolhas lexicais e ter a ciência de que essas escolhas produzem sentidos diversos e intencionais em contextos distintos. Ciente disso, o aluno, sujeito participativo da situação comunicativa, deverá se apropriar, então, de seus textos e discursos como autor e responsável pelo que diz/escreve.

Assim, partimos ainda da hipótese de que muitos de nossos alunos apresentam dificuldades de compreensão global de textos devido ao desconhecimento do sentido de algumas palavras presentes nesses textos.

Para melhor organização deste trabalho, optamos por dividi-lo em quatro partes. Na primeira parte, esta introdução, apresentamos a justificativa da pesquisa, nossa hipótese, os objetivos geral e específicos, dentre outros aspectos importantes da investigação.

Na segunda parte, que intitulamos “Fundamentação teórica: aspectos importantes para a pesquisa”, apresentamos a revisão bibliográfica, importante não só para subsidiar nossas leituras, como também a nossa prática, com a aplicação das atividades de intervenção.

No terceiro capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Nesta parte, apresentamos as etapas da sequência básica que compuseram o estudo e o trabalho realizado por meio de oficinas.

No quarto capítulo, há a apresentação do que se compreende como a descrição das oficinas de atividades de intervenção e análise da aplicação dessas oficinas. Por fim, apresentamos as considerações finais a respeito da pesquisa, referências, apêndices e anexos.

Para que nosso estudo se efetivasse de forma produtiva e fundamentada em teorias da área da pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica e os subsídios que embasam nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ASPECTOS IMPORTANTES PARA A PESQUISA

Concernente à fundamentação teórica do presente trabalho, apresentamos os aspectos da revisão bibliográfica que fundamentam e norteiam nossa pesquisa. A vinculação teórica da pesquisa apoia-se na contribuição dos autores que desenvolvem pesquisas e estudos sobre o ensino do léxico, sobre as relações semânticas, em especial, sobre a sinonímia e a paráfrase especificamente, uma vez que esses temas são considerados importantes para o alinhamento de nosso trabalho.

O ensino do léxico é nosso foco principal, uma vez que, pesquisas de Dias (2004), Jungman (1979), Ilari (2007), Antunes (2012), dentre outros autores mostram que o léxico, em especial, a ampliação vocabular, muitas vezes, são temáticas não trabalhadas de modo eficaz na escola fundamental.

Reconhecemos, assim como Antunes (2012), que ainda se dá, em diversos contextos escolares, prioridade ao ensino de gramática, trabalhando-se o léxico e sua ampliação apenas quanto aos seus processos de formação de palavras e como uma questão meramente gramatical e morfológica.

As relações semânticas também são outro aspecto a ser abordado, pois são contributos importantes para o desenvolvimento da competência lexical nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre as relações semânticas, demonstramos estudos relativos aos processos de sinonímia, por entendermos que esse é o objeto particular da competência lexical para uma boa paráfrase.

Além disso, analisamos as pesquisas e os estudos concernentes à paráfrase, recurso importante para se refletir a respeito dos usos do léxico, a fim de buscar variadas formas de se dizer o mesmo em determinadas situações de interação e, assim, ampliar o vocabulário dos alunos.

Para construir essa revisão teórica, realizamos um levantamento bibliográfico em livros, artigos publicados em periódicos e em anais de congressos, teses e dissertações. Sobre a importância dessa revisão, Luna (2002, p.82) ressalta que, entre os muitos motivos que tornam importantes estudos com esse objetivo, devemos nos lembrar de que eles constituem excelente fonte de atualização para pesquisadores, na medida em que condensam os pontos importantes do problema investigado.

A fim de discorrer acerca dos pressupostos que norteiam nossa proposta, é importante iniciarmos com a apresentação de como é tratado o Ensino de Língua Portuguesa nos documentos dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017).

Na sequência, apresentamos o conceito de Lexicologia, enquanto área do conhecimento que trata diretamente da língua, pois ela pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de línguas, em nosso caso, o de Língua Portuguesa.

Em resumo, o que propomos, portanto, é refletirmos sobre alguns dos conceitos fundadores apresentados pela Lexicologia e que envolvem o ensino do léxico, entrelaçando alguns pontos registrados em documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa especificamente.

Discorreremos ainda acerca das estratégias de leitura, recurso de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho proposto nesta pesquisa, uma vez que, para a ampliação vocabular de nossos alunos, objetivo principal do nosso estudo, é necessário que as palavras a serem trabalhadas estejam inseridas em contextos comunicativos, em nosso caso, são os textos selecionados para leitura.

Assim, é preciso que nossos alunos se utilizem de diversas estratégias de leitura, a fim de compreenderem não somente o sentido das palavras, como também o sentido global dos textos trabalhados.

Em seguida, considerando que os textos escolhidos são um conto de terror e outras versões multimodais da mesma história, apresentamos algumas considerações acerca do trabalho com o gênero conto, sob uma perspectiva enunciativa da comunicação, e do letramento literário.

Seguindo a ideia de que, a partir da leitura dos textos, os alunos deverão produzir seus próprios textos, abordamos aspectos importantes dentro das teorias referentes às relações semânticas da sinonímia, uma vez que nossos alunos farão uso de sinônimos para efetivarem suas paráfrases, e, em outro subtítulo, alguns apontamentos acerca da bibliografia relativa ao conceito de paráfrase.

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa: documentos PCN e BNCC

O trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, em salas de aula de ensino regular, por muito tempo foi norteado por orientações constantes nos PCN (BRASIL, 1998) e, a partir de sua aprovação, em dezembro de 2017, devem ser seguidas as diretrizes propostas pela BNCC (BRASIL, 2017).

Essas diretrizes servem de fundamento para elaboração de currículos de todas as esferas de ensino (público e privado, nas redes municipal, estadual e federal) e, após sua aprovação, sua implementação foi prevista para ocorrer a partir do início do ano letivo de 2020.

Para os PCN (BRASIL, 1998), a aprendizagem de Língua Portuguesa deve se dar pela articulação entre aluno, língua e ensino. Diante disso, entende-se o aluno como o sujeito da ação de aprender; a Língua Portuguesa, por sua vez, deve ser entendida como aquela que se fala e se escreve, nos diversos âmbitos de comunicação dentro e fora da escola, aquela que se produz nos textos que circulam na sociedade; enquanto o ensino é a prática educacional que faz a mediação entre os dois primeiros.

Sob essa perspectiva, importa salientar que esse documento considera o domínio da língua como necessário para a plena participação social, uma vez que a linguagem verbal possibilita a representação da realidade física e social do ser humano. Assim, entendemos que tais parâmetros têm por objetivo a formação de um usuário competente da escrita, o que significa dizer que nós, professores de Língua Portuguesa, devemos assegurar o acesso aos saberes linguísticos necessários para se exercer a cidadania, por meio da produção de textos eficazes nas mais diversas situações de comunicação.

Dessa maneira, podemos perceber que a noção de linguagem adotada pelos PCN (BRASIL, 1998) é interacionista, ou seja, entendemos que ela se realiza na interação entre interlocutores, não podendo ser compreendida fora de uma situação concreta de produção. Consideramos, então, que ao se produzir a linguagem, produz-se também discursos, os quais se manifestam linguisticamente por meio de textos que, por sua vez, devem possuir um conjunto de relações estabelecidas pela coesão e coerência, chamado de textualidade.

Tais discursos realizam-se em determinada situação e abrangem tanto os enunciados que lhe originaram, quanto suas condições de produção. Com isso, podemos dizer que todo discurso possui relação com outros já produzidos, assim os textos produzidos, como resultado desses discursos, também se relacionam com outros textos; e a isso chamamos intertextualidade.

Considerando essas análises quanto aos discursos e textos, podemos notar que os PCN (BRASIL, 1998) comungam da teoria de Bakhtin (2011) de que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero e que este se constitui de formas relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Como são determinados historicamente, por seus usos sociais, os gêneros partem das intenções comunicativas e apresentam-se em número quase ilimitado. Assim, temos uma enorme diversidade de textos, o que leva à necessidade de refletir sobre qual fala/escrita deve ser ensinada nas escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, e a orientação presente nos PCN (BRASIL, 1998) é a de que não se deve considerar a noção de erro ou acerto ao se falar, mas

deve-se ensinar o aluno a produzir e interpretar textos de forma adequada às características do contexto de comunicação.

Diante disso, o que nós professores buscamos do aluno é a utilização eficaz da linguagem, com a qual se fala e se escreve adequadamente, produzindo o efeito comunicativo pretendido.

Na atualidade, com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), temos ainda diretrizes que mantêm alguns dos pressupostos já adotados pelos PCN (BRASIL, 1998): como o uso do texto como requisito central para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, partindo do gênero textual a que ele pertence; a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual os textos sempre aparecem relacionados ao contexto de produção; além de se ter por objetivo o desenvolvimento de habilidades necessárias à participação em práticas de linguagem – de fala e escuta, leitura e escrita – e o trabalho preferencial com uma metodologia de aprendizagem regida pelo uso da linguagem, cuja reflexão se segue ao uso e serve para incrementá-lo.

Isso significa dizer que o ensino de Língua Portuguesa deve continuar a ser contextualizado e articulado ao uso social da língua. Dessa forma, o documento traz como foco da disciplina a formação do cidadão para conhecer os diversos usos da linguagem e para ampliar os letramentos, de forma a proporcionar sua participação na sociedade de uma forma criativa e crítica.

Importante ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017), apesar de manter algumas das orientações dos PCN (BRASIL, 1998), trouxe também inovações, haja vista que os estudos sobre a linguagem evoluíram bastante entre o surgimento de um e do outro documento. Aquela reflete o avanço e as profundas alterações pelas quais a sociedade passou, sobretudo devido à ampliação do uso da tecnologia e apresenta dois aspectos novos: a proposta de trabalho com textos multimodais, como *memes*, *gifs*, entre outros popularizados pela democratização do acesso às tecnologias digitais; e a abordagem de questões de multiculturalismo, reflexo de uma demanda política contemporânea.

Enquanto nos PCN (BRASIL, 1998) a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três partes – Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua – na BNCC (BRASIL, 2017), existe o agrupamento das habilidades em quatro diferentes práticas de linguagem – Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de Língua Portuguesa deve ter a centralidade no texto, sempre de modo a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura,

escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Com isso, no eixo da leitura, esse documento sugere alguns objetivos a serem alcançados em suas práticas relacionadas à leitura literária, visando a contribuir para a propagação da leitura em sala de aula.

Tal disposição de leitura tem a pretensão de que os alunos compreendam os textos lidos; desenvolvam habilidades de leitura literária de forma competente; ampliem seu vocabulário por meio da leitura e da análise de textos literários; e que os alunos possam estabelecer algumas reflexões a partir das temáticas dos textos apresentados, bem como extrair deles significação complementar para sua formação literária, considerando sua função humanística.

Assim, o texto literário aparece como objeto estético fundamental na formação do indivíduo, como podemos perceber a partir da presença da literatura nas competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, qual seja:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Além disso, o documento apresenta a inserção da análise semiótica, que trata do estudo de textos em múltiplas linguagens, inclusive as digitais, outra diferença é que o documento propõe um quadro para cada um dos eixos de ensino, descrevendo como se pode refletir sobre a língua, a fim de se apropriar e de se empoderar em seu próprio uso.

Dentro de uma perspectiva interacionista da língua, a BNCC (BRASIL, 2017) traz ainda uma mudança importante que são os Campos de Atuação, ou seja, as áreas de uso da linguagem na vida cotidiana, as quais contribuem para demandar maior protagonismo do aluno, evidenciando a necessidade de contextualização das práticas de linguagem, bem como a conectividade entre as diferentes práticas.

Assim, entendemos que a BNCC (BRASIL, 2017) leva em consideração os campos da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, além do campo artístico/literário. Temos, então, que as habilidades de escrita aparecem frequentemente integradas às práticas linguísticas como as de leitura e de análise linguística e/ou semiótica.

Diante disso, para embasar sua Área de Linguagens, a BNCC (BRASIL, 2017, p.61) considera que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Em consonância com a perspectiva de que “[...] a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão”, segundo Kleiman (2004, p.17), concordamos com a abordagem proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) a qual trata o leitor como um sujeito cognitivo, que age em meio às práticas sociais nas quais ele utiliza das diferentes linguagens de que dispõe. Este sujeito deixa de ser um mero receptor do conhecimento e passa a ser um criador e recriador de significados.

Com isso, entendemos que, ao considerarmos a leitura como interlocução, temos aí uma relação entre autor e leitor, que são sujeitos sociais em meio a um processo mutável e dinâmico necessariamente.

Diante dessa abordagem, o professor, ao propor atividades de leitura, passa então a exercer o papel daquele que estimula o aluno a descobrir o que será lido, por meio da verificação do conhecimento prévio do aluno.

Assim, consideramos importante que o professor trabalhe as diversas estratégias de leitura com seus alunos, ao orientar com perguntas que possam ajudá-los a formularem hipóteses, que contextualizem o texto e chamem a atenção do estudante para a leitura e compreensão do texto.

As estratégias de leitura, tratadas com maior detalhamento mais adiante, tornam o aluno um agente em seu processo de leitura, uma vez que, de acordo com Kleiman (2004, p. 39),

Numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo. (KLEIMAN, 2004, p. 39).

Dessa maneira, entendemos como importante o uso das estratégias de leitura considerando que estas promovem a interação, por meio do texto, entre leitor e autor, e, nesse processo, é necessário que o professor facilite e viabilize essa interação, de modo a promover a autonomia no estudante, para que assim ele se torne de fato agente em sua atividade de leitura.

Concordamos com a perspectiva de Kleiman (2004), Koch e Elias (2014) que também assumem a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido. Segundo essas

autoras, por meio da leitura, o leitor, de modo ativo, produz uma compreensão e interpretação do texto, de acordo com seus objetivos, com seu conhecimento acerca do assunto, sobre o autor, utilizando-se de tudo o que sabe sobre a linguagem, entre outros elementos. Assim, autor e leitor tornam-se sujeitos sociais que constroem diálogos por meio da interação que ocorre na leitura de um texto.

Diante disso, partilhamos também da visão de Koch e Elias (2014) de que o leitor constrói os sentidos do que lê e, além disso, a partir das estratégias de leitura de seleção, antecipação, inferência e verificação, esse sujeito é capaz de produzir seus próprios textos.

Assim, ressaltamos a importância de trabalharmos o ensino da escrita com nosso aluno, uma vez que este, ao aprender a escrever, está aprendendo a comunicar-se de forma escrita, utilizando, para isso, as estratégias de leitura que julgar necessárias para sua produção. Desse modo, consideramos essencial trabalhar atividades de escrita que tenham como ponto de partida atividades de leitura, a fim de que o estudante possa aumentar seu vocabulário, aproveitando-o na escrita de seus textos.

Esse trabalho de produção de textos a partir de atividades de leitura é melhor conduzido quando utilizamos os gêneros textuais, já que, segundo Bazerman (2006), a construção do conhecimento se dá por meio dos gêneros, pois esses são os ambientes onde se constroem os sentidos.

Além disso, diante da pretensão que temos de usar as estratégias de leitura e de produção de texto com a finalidade de ampliar o vocabulário de nossos alunos, à próxima seção dedicamos um breve estudo acerca da Lexicologia, que abarca questões referentes ao léxico.

2.2 Conceitos das Ciências do Léxico

A pesquisa tem como foco principal a ampliação vocabular dos alunos; diante disso, é preciso definir e adotar conceitos referentes ao léxico e à Lexicologia.

Dentro da Linguística, temos como uma de suas áreas de pesquisa a Lexicologia, que estuda cientificamente o conjunto de palavras de uma determinada língua, seu léxico em geral, abordando a análise da estruturação e criação de novas palavras, seu funcionamento e suas mudanças.

Segundo Dias (2004), Picoche (1977) defende que a Lexicologia mantém estreita relação com outras disciplinas, como a Semântica, com o estudo da significação linguística, como a Morfologia, como a Fonologia e como a Sintaxe.

Dias (2004, p. 59) ainda apresenta a visão de Picoche (1977) de que o léxico, por sua vez, entre outras definições, pode ser entendido como “[...] o conjunto de palavras de uma língua que estão à disposição dos falantes”.

Outra definição de léxico que é dada por Vilela (1994) é de que

[...] o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a atividade extralinguística e que arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos, 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. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade. (VILELA, 1994, p. 6).

Para Biderman (2001), o léxico é um sistema em expansão constante ao longo da vida do falante, por ser aberto, algo vivo e em constante variação e transformação. Cada falante da língua possui em mente um conjunto lexical (léxico individual e ativo) que se expande conforme suas relações em grupos sociais, a partir de seu contato com a natureza e a partir das novas descobertas do homem. Assim, cabe a esse falante fazer suas escolhas ao empregar e compreender as palavras nas diversas situações interacionais.

Da mesma maneira, Genouvrier e Peytard (1974) acreditam que seja indispensável fazer uma distinção entre léxico e vocabulário. Segundo os autores, “[...] léxico é o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor”, enquanto vocabulário “[...] é o conjunto das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num acto de fala preciso”. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 279).

Ainda, em uma visão mais geral de definição de léxico, segundo Antunes (2012), este

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

Além dessas definições, é preciso ainda apresentar a diferença entre léxico ativo e léxico passivo. O primeiro, também chamado de produtivo, é aquele que o falante adquire e usa nas suas produções de texto (orais ou escritas), enquanto o segundo, passivo ou receptivo, é aquele que o sujeito reconhece, usa apenas para compreender, ao ouvir ou ler o pensamento alheio, ainda que não o utilize. (GARCIA, 2003).

É importante destacar também que a Lexicologia tem como objeto principal de estudo a palavra, pois é por meio dela que desenvolvemos a escrita, criando frases e textos. Essa ciência preocupa-se com a noção de palavra e nos norteia quanto aos modos de lidar com o ensino do léxico.

Esses são dois assuntos que têm causado grandes discussões no âmbito acadêmico e merecem um estudo, uma vez que não há um consenso quanto ao conceito de palavra. Quanto a essa definição, Biderman (2001) concorda com a teoria de Whorf, das décadas de 1950 e 60, segundo a qual uma unidade léxica só pode ser identificada, delimitada e conceituada no interior de cada língua.

Muitos teóricos, como Bloomfield, Ch. Hockett, Z. Harris, entre outros apontam teorias radicais quanto ao conceito clássico de palavra, como no caso deste último, por exemplo, que considera a palavra como um conceito irrelevante. (BIDERMAN, 2001).

Outro linguista que realizou importantes estudos sobre a concepção de palavra foi Ullmann que se voltou para os sentidos produzidos por meio das palavras. Para esse autor, palavra é uma “[...] unidade semântica mínima do discurso.” (ULLMANN, 1952 apud BIDERMAN, 2001, p. 151), portanto, uma unidade semântica que não se decompõe. Sob essa perspectiva, a noção de palavra ultrapassa a forma da palavra, uma vez que devemos nos remeter aos possíveis sentidos ligados a ela.

Para Biderman (1999), palavra é aquilo que usamos para nomear e nos referirmos à realidade. A autora considera o conceito de palavra como um instrumento que representa a organização do mundo sensorial do homem e é algo cujo valor não é absoluto, sendo, portanto, relativo. Concordamos com Biderman (1999) quanto a esse conceito de palavra e, embora existam termos como palavra, vocábulo, lexia, lexema, entendemos que o objeto do nosso estudo é mesmo a palavra, como unidade significativa de articulação do discurso humano.

É necessário ressaltar que, segundo Bortoni-Ricardo (2007), em uma pesquisa conduzida por ela e pela professora Maria Izabel Magalhães, na década de 70, na Universidade de Brasília, tornou-se evidente que o vocabulário é um aspecto extremamente importante no processo de compreensão da leitura; e é por isso que essa é uma questão crucial e que embasa o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, pois saber usar uma palavra é ter conhecimento dos aspectos linguísticos e extralinguísticos que a envolve.

Segundo as autoras supracitadas, para se falar em conhecimento lexical não basta conhecer o significado de uma palavra, mas é preciso saber usá-la, conhecer suas associações e restrições de uso, conforme sua função, seus contextos e situações; o conhecimento lexical

ainda exige o entendimento do seu comportamento sintático e a forma como se associam determinados grupos de palavras com outros.

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento do conhecimento lexical de um sujeito em determinada língua é fundamental para que este consiga ampliar sua competência comunicativa, tanto para compreensão do que lê/ouve, quanto para sua produção, seja na modalidade oral ou escrita.

Assim, podemos perceber essa construção do conhecimento lexical como algo processual que está relacionado às experiências, tanto linguísticas como não linguísticas, de cada indivíduo frente às interações realizadas ao longo de sua vida.

Importa salientar que existem muitas pesquisas cujo tema abordado é a compreensão da natureza do conhecimento e da competência lexical. Ainda, quanto ao conceito de vocabulário, para Richards (1976 apud FINGER-KRATOCHVIL, 2014), existem oito pressupostos a respeito da natureza da competência lexical que constituem o conceito de vocabulário, o primeiro com base no aspecto da amplitude e os outros baseados no aspecto da profundidade, sendo eles:

O primeiro, com foco no aspecto extensivo do vocabulário, é de que o falante nativo de uma língua continua a expandir seu vocabulário na idade adulta, a partir da leitura, de trabalho e de outras atividades, enquanto que, nessa fase, há pouco desenvolvimento da sintaxe.

O segundo pressuposto é de que o falante nativo, ao conhecer uma palavra, sabe a frequência e a colocação dela, ou seja, ele sabe qual a probabilidade de encontrá-la na escrita ou na fala, e de a palavra estar relacionada a outras dentro de um sintagma, por exemplo, à palavra criança podem estar associadas as palavras inocente, fofa, inteligente, dentre outras.

O terceiro diz respeito ao conhecimento das limitações impostas ao uso de uma palavra conforme as variações funcionais e situacionais, isto é, conhecer as variedades de registros e os ajustes que devem ser feitos conforme a variação geográfica, temporal, social ou da área do discurso.

A quarta pressuposição diz que conhecer uma palavra é ter ciência quanto ao comportamento sintático associado a ela, a conhecer as propriedades estruturais e gramaticais da palavra.

A quinta diz que, para conhecer uma palavra, é necessário conhecer suas formas subjacentes e as flexões e derivações existentes a partir dela.

O sexto pressuposto trata do conhecimento de uma palavra a partir do conhecimento da rede de associações entre essa e outras palavras na língua, conforme seus usos, numa relação paradigmática.

O sétimo pressuposto diz que, para se conhecer uma palavra, é preciso saber seu valor semântico ou seu significado denotativo.

Por fim, conhecer uma palavra é conhecer vários dos diversos significados possíveis para ela, bem como seus significados conotativos.

Dada tamanha complexidade a respeito dessa natureza do conhecimento lexical, é possível pensar que seja essa uma das razões pelas quais as atividades tradicionais de ensino de vocabulário não sejam tão efetivas e suficientes.

Considerando o quão extensa é a construção do léxico, fica evidente a necessidade de ensinarmos muitas palavras e promovermos diversos encontros com essas mesmas palavras, a fim de construirmos um conhecimento efetivo, o que, muitas vezes, é inviável dentro de nossos contextos tão heterogêneos em sala de aula.

Diante disso, é de fundamental importância ressaltar que, embora o professor deva ser um orientador e um facilitador desse processo, os alunos devem reconhecer a necessidade de desenvolver habilidades metacognitivas de aprendizagem e formação de seu conhecimento vocabular.

Devemos ainda mencionar que, muitas vezes, nos cursos de graduação em Letras, a disciplina de Lexicologia não é ofertada como parte do currículo, aparecendo somente como matéria optativa ou em cursos de pós-graduação; dessa forma, poucos professores tomam contato mais aprofundado com o tema e, assim, o ensino do léxico fica marginalizado em relação a outros conteúdos nos programas escolares. Com isso, para o ensino da palavra são privilegiados os aspectos morfológicos, sintáticos, fonológicos e pragmáticos de maneira descontextualizada, na maioria das vezes.

Diante disso, concordamos com Barbosa (2009), quando ela afirma que o ensino do léxico não tem sido trabalhado com a devida ênfase em instituições de ensino, o que tem gerado grande preocupação entre pesquisadores da Lexicologia. Segundo a autora, o ensino do léxico

[...] é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, 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 em linguagem. (BARBOSA, 2009, p. 31).

A partir dessas reflexões, defendemos que os professores precisam valorizar a importância da ideia de se aprender e adquirir novas palavras, pois para se adquirir novos conhecimentos, em qualquer área que seja, é fundamental que ocorra um domínio contínuo e progressivo da linguagem.

Segundo Barbosa (1989 apud DIAS, 2004), a Lexicologia é uma das áreas dentro da Linguística que analisa cientificamente o léxico e, para a autora, a esse ramo de estudo cabem diversas tarefas, tais como definir conjuntos e subconjuntos lexicais, conceituar e delimitar a unidade lexical de base, dentre outros aspectos; enquanto, para a estudiosa, a Lexicografia é a técnica que embasa os dicionários.

Além das análises feitas pela Lexicologia, como dito anteriormente, ciência que trata do estudo científico do léxico, importa mencionar a Lexicografia, uma ciência que se ocupa da análise e da organização dos dicionários. De acordo com Barbosa (1989 apud DIAS, 2004), há uma evidente relação de cooperação recíproca entre a Lexicologia e a Lexicografia, sem, no entanto, deixar de ressaltar que existe uma especificidade própria de cada uma, no tratamento da palavra.

Ainda, dentro dessas análises, a Lexicografia Pedagógica é aquela que se ocupa da elaboração de dicionários com finalidades pedagógicas, atentando-se a questões relacionadas ao seu público alvo e às suas necessidades. Segundo Welker (2008, p.14), ao se discutir o aspecto didático ou não dos dicionários, o autor considera que o “[...] adjetivo didático refere-se ao ensino. Obras didáticas são usadas no ensino, devem ensinar, e isso, de preferência, de maneira didática.”

Para Welker (2008), os dicionários, de um modo geral, apenas informam, mas não ensinam. No entanto, concordamos com Antunes (2012), quando essa autora diz que

[...] as informações a que podemos ter acesso em um dicionário ultrapassam o limite de sua configuração linguística para abranger o domínio das representações culturais ou da ‘memória social’ que a língua naturalmente registra. Essa diferença já nos leva a perceber as palavras para além de sua natureza estritamente linguística. Coloca-as, na verdade, na língua e fora dela, quando a supõe como elemento da cultura, dos sistemas de valores, ou da memória social da língua. (ANTUNES, 2012, p. 136).

Além disso, em consonância com a ideia que defendemos nesta pesquisa e com nosso principal objetivo, Antunes (2012) ressalta

[...] a importância de se fazer com *que seja habitual na escola a consulta ao dicionário*, com a finalidade de apanhar informações sobre os vários sentidos ou várias acepções de uma palavra, seus contextos de uso, suas possíveis combinações, sua etimologia. Tudo isso motivado pela grande meta de *promover a ampliação do repertório lexical do aluno*, uma conquista que, de fato, tem muita e relevante aplicação no exercício diário das ações de linguagem, sobretudo daquelas ações ligadas a contextos públicos, formais e especializados da vida profissional de cada um. (ANTUNES, 2012, p. 144, grifos da autora).

Além disso, esta pesquisa aborda a confecção de glossários, uma vez que os PCN (BRASIL, 1998) trazem a orientação de que sejam trabalhadas a ampliação do repertório lexical, por meio de atividades de ensino/aprendizagem de novas palavras, a consulta aos dicionários e a elaboração de glossários, como uma condição fundamental para que nossos alunos possam utilizar a língua de forma eficiente nas situações de comunicação.

Como conceito de glossário, Biderman (1984, p.139) apresenta a definição de este é um “Pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê.” Além disso, concordamos com a distinção feita por Vilela (1995) quanto a vocabulário, dicionário e glossário. Para o autor, o vocabulário é constituído de palavras de um determinado setor de uma língua, o dicionário se constitui dos vocábulos de uma língua, de forma ordenada, enquanto o glossário é um vocabulário específico de um texto, de um autor, de uma área específica, ou de um dado momento histórico. Tais definições deste autor são melhor esclarecidas quando ele define que

[...] o léxico é o conjunto das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística; o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. [...] Há ainda uma outra perspectiva, a de “coleção de unidades”, em que o vocabulário se opõe a dicionário e glossário: o dicionário é a recolha ordenada dos vocábulos duma língua e o glossário é o vocabulário difícil de um autor, de uma escola ou de uma época. (VILELA, 1995, p. 13-14).

Diante disso, pensando, então, na importância do trabalho com o léxico, com os dicionários e com os glossários em contextos escolares, usamos, neste trabalho, de forma análoga, o termo Lexicologia Pedagógica, para considerarmos o ensino planejado do léxico e direcionado às necessidades específicas dos alunos, uma vez que o mero exercício de busca de uma palavra em algum dicionário não é necessariamente eficaz para que o aluno aprenda o sentido de palavras isoladas de seu contexto de uso.

É necessária a elaboração de atividades mais pontuais para esse ensino, de forma que as palavras a serem ensinadas tenham sido usadas em algum contexto, para que, assim, o aluno possa perceber o sentido mais pertinente de determinada palavra em dada situação de uso e reconheça que existem outras relações de sentido possíveis em outros momentos de uso dessa mesma palavra.

A partir do desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino de léxico, levamos o aluno a conseguir compreender e empregar com propriedade as novas palavras aprendidas, reforçando a fixação dessas palavras novas na memória ativa dos alunos, considerando o léxico como parte integrante da cultura do homem. Tal conceito poderá ser nosso objeto de estudo e de pesquisas futuras.

Sabemos, pela prática docente, que o uso do dicionário nas escolas é, muitas vezes, negligenciado. Em consonância com Antunes (2012), percebemos que nosso trabalho com o ensino de Língua Portuguesa é, de um modo geral, muito relacionado às questões linguísticas de modo que, muitas vezes, não analisamos as palavras com relação a seus usos, sua representação cultural, mas nos atemos apenas às suas formas, classes e funções sintáticas.

Embora o dicionário seja um recurso que auxilia na compreensão de novas palavras e de seus usos, alguns professores e alunos preocupam-se em utilizar desse instrumento apenas quando solicitado em alguma atividade para verificação ortográfica, por exemplo, ou para compreensão do léxico de determinado texto do livro didático.

Desse modo, desconsideram-se outros aspectos que poderiam ser trabalhados com o uso do dicionário, tais como a classificação morfológica, ou outras acepções e usos para determinada palavra.

Segundo Maria da Graça Krieger, em publicação de uma entrevista em Xatara et al. (2011, p. 135): “[...] raros são os exercícios sobre a língua portuguesa que se valem dos dicionários, que exploram seu potencial de lições sobre a língua. Trata-se, portanto, de um vazio cultural, e romper essa consciência adormecida significa uma transformação que pode ter início com a criação de um instituto lexicográfico no Brasil.”

Dessa maneira, reconhecendo a importância desse instrumento, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – (BRASIL, 2017)⁴ fez a inclusão de dicionários em seu programa por considerar que o uso crítico e consciente destes leva o aluno à proficiência para o processamento e compreensão das informações lexicográficas, além de desenvolver a competência leitora e do mundo da escrita no aluno. (KRIEGER, 2006).

Assim, conforme mencionado, é preciso repensar o uso dos dicionários em sala de aula como forma de direcionar as atividades de aquisição de novas palavras por parte do aluno, de forma planejada, orientada, dentro de uma perspectiva pedagógica.

⁴ O PNLD é um programa, segundo o MEC, cujo objetivo é o de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, de forma sistemática, regular e gratuita.

Retomando a discussão sobre o ensino do léxico, importa ressaltar que, basicamente, a escola ensina a ler e, de modo geral, não propõe tarefas eficazes para que os alunos pratiquem essa competência de domínio do léxico.

Ainda acreditamos na ideia de que isso deve ser feito, não apenas no início da escolarização, mas em um processo contínuo, para que os estudantes compreendam os textos que leem e isso é imprescindível para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

Desse modo, em consonância com Antunes (2012), entendemos que as atividades de leitura que pressuponham também o uso dos dicionários permitem ao aluno que seja feita primeiro a leitura do texto para posterior pesquisa dos sentidos das palavras, conforme o contexto dado. Assim, segundo essa autora, “O dicionário viria para confirmar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros cálculos de interpretação.” (ANTUNES, 2012, p. 146).

Com isso, o aluno torna-se o sujeito que define qual o sentido mais adequado para a palavra usada no texto. Diante disso, entendemos que o estudo de tais conceituações é fundamental para nortear o trabalho de intervenção proposto nesta pesquisa, uma vez que a leitura e a ampliação de vocabulário são tarefas da escola e devem ser feitas de maneira sistemática e teoricamente fundamentadas.

Então, pergunta-se: de que forma as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão, ou melhor, como nós, professores, poderemos cobrar de nossos alunos que nos digam o que leram com suas próprias palavras?

Pensando numa possível resposta a essa pergunta, na próxima seção, tratamos das estratégias de leitura, tendo como base os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017), Kato (1987), Kleiman (2013), dentre outros.

2.3 As Estratégias de Leitura

O ensino da língua em sala de aula deve embasar-se em uma série de posições que o professor assume ao adotar um ou outro método de ensino. Ainda, não devemos nos esquecer de que uma das funções da escola, do professor de Língua Portuguesa, é propiciar ao aluno condições de entender o funcionamento da linguagem, de conhecer os mecanismos de construção do texto, a fim de que ele possa se apropriar das práticas sociais e das atividades de linguagem que fazem parte do contexto e da nossa sociedade.

Ao considerar a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino da língua, os PCN de Língua Portuguesa (1998) apresentam propostas de seleção e organização de conteúdos e estabelecimento de objetivos, visando a uma educação comprometida com a formação de cidadãos, do aluno como coautor do conhecimento.

Diante disso, é preciso que os professores repensem sua prática docente, com o intuito de voltar o olhar para uma abordagem de ensino com base em textos aos quais os alunos possam ter acesso, lendo/ouvindo, e mesmo com base em suas próprias produções, simulando situações concretas de comunicação, criando condições para que o aluno possa desenvolver sua competência leitora e de escrita de diversos gêneros.

O que podemos notar, no entanto, é que embora os documentos norteadores do ensino estabeleçam esse tipo de abordagem quanto ao trabalho com os textos e, apesar das diversas discussões teóricas que existem a esse respeito, o que se observa, muitas vezes, é uma dificuldade ou resistência por parte de muitos professores em trabalhar de modo a utilizar os gêneros como um viés metodológico para o ensino da língua em uso.

O embasamento desses documentos parte do pressuposto de que, toda vez que a língua é atualizada em discurso, por meio da enunciação, cria-se uma nova experiência de significação instaurada na linguagem. Assim, podemos entender que a partir de aulas de Língua Portuguesa, que mostrem ao aluno uma língua mais próxima de sua realidade, por meio de um trabalho integrado entre leitura, produção e análise linguística, é possível desmistificar a noção de muitos de que aprender o português seja algo muito difícil.

Em diversos casos, a dificuldade do aluno se pauta no fato de muitos de nós professores de Língua Portuguesa tratarmos a leitura como uma mera atividade de decodificação da escrita, desconsiderando-se, com isso, a situação de comunicação. Dessa maneira, não são consideradas as condições de produção do texto, tão importantes para a interpretação e compreensão daquilo que o aluno recebe. Dentre essas condições de produção, podemos citar: o gênero (conto, crônica, romance, novela, notícia, etc.), o tipo de suporte de veiculação (livro, página da internet, jornal, etc.), a finalidade (persuasão, entretenimento, informação, etc.), entre outras.

Importa ressaltar que a principal finalidade das atividades de leitura em sala de aula é promover condições para que o aluno possa ler de maneira autônoma, seja para se informar, para aumentar seu conhecimento ou até mesmo por fruição. Para isso, consideramos ser fundamental que o professor desenvolva atividades e procedimentos didáticos que levem os alunos a perceberem a diferença entre um amontoado de palavras e um texto.

Com base em nossa prática docente, notamos, a cada ano, que as avaliações externas, as quais analisam o ensino, propostas pelos governos estadual e federal, bem como as avaliações

internacionais e as próprias avaliações que nós professores aplicamos em sala de aula têm nos mostrado o quanto continuamos a falhar no processo de formação de leitores.

Esse é um problema preocupante, uma vez que nosso aluno precisa desenvolver as competências de leitura, compreensão e escrita não somente para usar nas aulas de línguas, como também em qualquer outra disciplina, as quais também usam de textos escritos (mesmo que oralizados pelo docente durante a exposição dos conteúdos) para ministrar suas aulas.

Além disso, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de Língua Portuguesa deve objetivar o desenvolvimento de competências e de habilidades de leitura e de escrita, a fim de se ensinar o aluno a ser estratégico, isto é, torná-lo alguém que seja capaz de regular sua própria aprendizagem, ou seja, que seja um ser metacognitivo, conforme as necessidades que surgem ao longo do processo educacional. Dessa forma,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

No mesmo documento, é apresentado o conceito de habilidades e, segundo a BNCC, “[...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2017, p. 29).

Partindo dessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017) nos orienta para que trabalhemos no desenvolvimento de competências que assegurem as aprendizagens consideradas pelo documento como essenciais. Assim, existe uma nítida indicação quanto aquilo “[...] que os alunos devem ‘saber’ (relativo aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’.” (BRASIL, 2017, p. 13).

O desenvolvimento das habilidades do ser estratégico permite e proporciona que haja a continuidade e o crescimento da aprendizagem do sujeito. Dessa forma, podemos entender que esse processo é essencial para o letramento e a compreensão leitora do nosso aluno.

Diante disso, para desenvolver o comportamento estratégico, é necessário esforço e seleção de alternativas. Segundo Paris, Wasik e Turner (1991 apud FINGER-KRATOCHVIL, 2014), o comportamento estratégico se estabelece a partir do momento em que se tem um sujeito capacitado, com um objetivo atingível e uma ação viável, a qual o sujeito pode realizar a fim de alcançar um estado final desejável. Para isso, o sujeito deve ser capaz de selecionar uma ação que ele julga mais adequada, de modo a atingir um objetivo dado. Com isso, esses autores

consideram que tais ações, por serem conscientes e deliberadas, são passíveis de julgamento, conforme sua utilidade, sua força e por sua apropriação.

Podemos afirmar, então, que o principal fator para um comportamento estratégico é o pensamento reflexivo, ou seja, a fim de fazer as melhores escolhas diante de uma leitura, o sujeito deve ser capaz de analisar seus êxitos e deslizes obtidos diante de uma tarefa, com isso, será possível desenvolver um olhar crítico sobre sua leitura, avaliando seus objetivos e planos de ações.

A prática dessas habilidades de leitura leva ao seu domínio e, com isso, elas se tornam automatizadas para o sujeito que, conforme seus objetivos sejam estabelecidos, pode avaliar a necessidade de uma leitura mais fluida, ou mais lenta, segundo a complexidade da ação a ser desenvolvida.

Importa salientar que, ao longo do processo de aprendizagem, é necessário se considerar o ensino de metacognição, com mecanismos de autorregulação, por exemplo, como parte fundamental para o ensino de leitura, a fim de que nosso aluno consiga utilizar-se de um maior número de estratégias, de recursos que lhe auxiliem a efetivar seu processo de compreensão.

Ainda dentro desse âmbito, Kato (1987) distingue estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, afirmando que

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. (KATO, 1987, p. 102, grifos da autora).

Dessa forma, partilhamos da ideia de Kato (1987) de que as estratégias cognitivas propiciam ao leitor recursos de grande eficácia e de economia, os quais permitem um processamento automático e inconsciente daquilo que é lido, enquanto a metacognição, por sua vez, auxilia na orientação do uso dessas estratégias, de modo a desautomatizá-las em situações em que haja necessidade de se rever algum comportamento diante da leitura.

Segundo Kleiman (2013), existem vários aspectos que constituem a leitura e há uma complexidade do ato de compreender e uma variedade de processos cognitivos que o leitor deve desenvolver a fim de construir o sentido de um texto escrito.

Dentre esses processos, os quais a autora chama de estratégias de leitura, o primeiro deles é a utilização do conhecimento prévio, no qual se prevê o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo como necessários para se chegar ao momento da compreensão.

Kleiman (2013) ainda aponta ser fundamental o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipóteses. Essas atividades exigem reflexão e controle consciente acerca do próprio conhecimento, o que vai no sentido contrário de leituras mecânicas, automáticas, que muitas vezes acontecem nas salas de aula. Assim, essas atividades promovem o desenvolvimento e o aprimoramento da aprendizagem, pois são estratégias metacognitivas.

Outro aspecto apontado pela autora são as estratégias de processamento do texto, nas quais é necessário analisar tanto os elementos extralinguísticos, como os citados anteriormente, quanto os elementos linguísticos que estabelecem a ligação das ideias nos textos, da microestrutura e da macroestrutura dos textos, para, com isso, poder estabelecer a coesão e a coerência global do que foi lido.

Por fim, Kleiman (2013) defende que, com a atividade de leitura, é possível estabelecer uma interação entre leitor e autor por meio do texto e que essa relação ocorre com responsabilidade mútua. Diante dessa perspectiva, concordamos com a autora, quando ela afirma que o leitor pode desenvolver um posicionamento crítico frente ao texto sempre que conseguir fazer uma análise das marcas formais deixadas pelo autor em sua produção textual, seguida de uma síntese sobre a postura do autor em relação ao texto. Entendemos que todo esse caminho é essencial para a compreensão do texto.

No entanto, em nossa prática, ao analisar as principais dificuldades apresentadas nas redações de nossos alunos, podemos perceber, muitas vezes, que teremos textos narrativos sem um enredo propriamente dito, textos argumentativos que não apresentam argumentos, textos expositivos que não expõem ideias.

Essas dificuldades têm causas diversas, mas defendemos a ideia de que um trabalho com as estratégias de leitura, propostas pelos PCN (BRASIL, 1998) e apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017), poderá auxiliar o aluno tanto na compreensão do texto como um todo, como também na percepção das características estruturais, composicionais e de estilo do texto.

A prática da leitura não é um simples decodificar de textos escritos, mas envolve a capacidade de dar significação às coisas, às pessoas, e aos fatos com que o texto se relaciona. Para Freire (1989, p. 11) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim a leitura desta prescinde da continuidade daquela, e a compreensão que se tem de um texto, a partir de uma leitura crítica, surge da percepção das relações entre o texto e o contexto. No entanto, todas essas relações passam não só pelas estratégias de leitura de que o leitor lança mão no ato de ler, como também pela compreensão que se tem dos usos das palavras presentes nos textos.

Como estratégias de leitura, com foco em atividades voltadas para a compreensão do léxico, a serem desenvolvidas em salas de aula de Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1998,

p. 84-85) apontam que os professores devem, quando solicitam esse tipo de atividades aos alunos:

- explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar⁵ as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos.

Tais estratégias, propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), nos conduzem à elaboração de diversas atividades a serem realizadas em sala de aula com os alunos, com vistas a instigar o processo de maturação da leitura, para que eles se tornem leitores proficientes.

Entretanto, para a presente pesquisa, enfocaremos as estratégias relativas, principalmente, à atividade de: inventariar as palavras de determinado campo semântico presentes nos textos lidos, analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego dessas palavras; inventariar as palavras de determinada variedade ou registro; identificar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões; identificar os termos-chave dos textos lidos, a fim de perceber as redes semânticas que permitem a produção das paráfrases; e, buscamos,

⁵ A estratégia de leitura de inventariar as palavras de um mesmo campo semântico, ou de determinada variedade ou registro consiste em levar o aluno a perceber a ocorrência dessas palavras, além de destacá-las, ao longo do texto trabalhado, e auxiliá-lo no processo de reconhecer as relações semânticas presentes entre elas, necessárias para a construção do sentido do texto.

ainda, trabalhar a formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivamos que os alunos possam comprovar ou recusar essas hipóteses após finalizada a leitura das obras selecionadas, buscando sempre identificar as relações semânticas presentes nos textos lidos e produzidos.

Uma vez que os estudantes já trazem diversas leituras de mundo ao ingressarem na escola, é preciso que o professor seja um orientador que conduza o estudante nesse processo de desenvolvimento das estratégias de leitura de forma consciente.

Segundo Kato (1987), é preciso que o professor se torne um observador, que perceba como ocorrem os processos de aprendizagem, de forma a considerar o aluno como um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Assim, entendemos que o professor poderá intervir com sua ajuda, partindo de procedimentos de seu conhecimento e que estão a sua disposição.

Como utilizaremos o gênero conto para realizar as atividades de intervenção pedagógica, na sequência, apresentamos definições e características do referido gênero.

2.4 O Gênero Conto

Conforme mencionado, para a presente pesquisa, são utilizadas estratégias de leitura para se estudar o conto, a fim de se alcançar a compreensão do vocabulário dos textos lidos e de se obter a consequente ampliação vocabular. Essas estratégias são importantes, pois ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar algo que não entende e esclarecê-lo para que se possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou em uma pequena paráfrase, por exemplo.

O trabalho com o gênero textual não é algo novo e hoje sua necessidade é consenso entre professores, pois, como sabemos, segundo Marcuschi (2009, p. 149), “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.” Este autor ainda define que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais, e técnicas. (MARCUSCHI, 2009, p. 155).

Para Bakhtin (1997 apud ALMEIDA, 2015), a utilização da língua se faz presente em todas as esferas de atividades humanas, por mais variadas que sejam. Dessa forma, são também

variados o caráter e o modo dessa utilização. Este autor considera que a utilização da língua se dá por meio de enunciados, de forma oral ou escrita, determinados conforme especificações e finalidades de cada uma das esferas de comunicação, abrangendo o conteúdo temático, seu estilo verbal e sua construção composicional.

Esse uso que se faz da língua em cada esfera da comunicação (oral ou escrita) pressupõe um enunciado, relativamente estável, chamado pelo autor de gênero do discurso, diferentemente de Marcuschi (2009), que usa a terminologia gênero textual.

Sobre as esferas ou campos da atividade humana, Bakhtin (2011, p. 262) explica que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Assim, podemos dizer que a multiplicidade de gêneros do discurso é inesgotável, uma vez que estes gêneros estão em constante criação a fim de atender às necessidades comunicativas que surgem e às novas configurações que são criadas nas mais diversas combinações, o que dificulta sua classificação.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva enunciativa da linguagem, da comunicação, Antunes (2009, p. 49) afirma a existência de dois consensos: “[...] o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.” Concordamos com essa autora, quando ela diz que tudo o que falamos ou escrevemos ocorre por meio de textos, dessa maneira, não é possível se pensar em um ensino de língua, seja qual for o aspecto abordado, sem que se privilegie o trabalho com textos, pois

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Diante disso, é fundamental refletirmos sobre o letramento literário, o qual se trata, segundo Soares (1998 apud COSSON, 2012, p. 11) “[...] não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.”

Dessa forma, consoante a Cosson (2012), entendemos o letramento literário como um processo necessário de escolarização da literatura. Assim, nossa defesa reside no fato de que o

papel humanizador da literatura, a qual torna o mundo compreensível e materializa em palavras tudo o que podemos perceber a nosso redor, precisa ter seu espaço no fazer pedagógico dos professores.

No entanto, o que vemos em nossa prática em sala de aula é um ensino de literatura como uma maneira de embasar a formação do leitor no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, esse ensino restringe-se, na maioria das vezes, a praticamente apenas uma historiografia da literatura brasileira. Com isso, segundo Cosson (2012), “Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, sugere-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates [...]”.

Assim, buscamos em nossa proposta, em consonância com Cosson (2012), levar a nossos alunos uma experiência de leitura que possa ser compartilhada, para além de apenas abordar o conhecimento literário. Diante disso, entendemos, assim como esse autor, que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola.” (COSSON, 2012, p. 23).

Além disso, quanto ao trabalho que deve ser função da escola, devemos retomar que, apesar da dificuldade em classificar os gêneros textuais, segundo orientações dos PCN (BRASIL, 1998), reafirmamos que é preciso uma educação que promova a discussão e a reflexão, voltadas para a prática social, tendo como suporte os gêneros textuais, a fim de preparar o estudante para atuar na sociedade como sujeito crítico e modificador de sua realidade. Frente a essa perspectiva, optamos por trabalhar o gênero conto com nossos alunos, estimulando não só a reflexão, como também sua criatividade e gosto pela literatura.

Sabemos que o gênero conto está presente na humanidade desde a época em que não havia o registro escrito dos textos. Tal gênero povoou a imaginação de diversas pessoas, ao longo de gerações, inicialmente, com a contação de histórias, de modo oral, e com a possibilidade de interferências e modificações nos enredos. No entanto, com o advento da escrita, as histórias passaram a ser mantidas em sua forma original, na íntegra, e sua captação, por meio da leitura, passa a ser individual.

Para Bosi (2001 apud ALMEIDA, 2015), mesmo se o conto está em texto escrito, ele mantém uma ligação com a oralidade, já que as pessoas ainda hoje se reúnem para contar histórias. Conforme este autor, existe, entre pessoas que se encontram, uma necessidade de falar e ouvir histórias, pelo prazer, pelo encanto que o texto traz mesmo nos dias atuais.

Assim, entendemos a trajetória do gênero conto, conforme a exposição de Ueno (2018) na qual ela nos apresenta que

O termo *conto* deriva do verbo “contar”, do latim *computare*. Na Idade Média, as narrativas nesse estilo recebiam nomes como fábulas, apólogos, exemplos, provérbios, façanhas, novela. O renascentistas costumavam usar o termo para se referirem a histórias simples, como o chiste, a anedota, os casos curiosos, frequentemente de origem oral, popular ou fantasiosa. No século XVIII, o termo foi resgatado pelos românticos para distinguir as narrações de viés fantástico, dado seu caráter *fantasioso*. A partir da segunda metade do século XIX, o vocábulo passou a designar um gênero de prestígio literário reconhecido, tal como atualmente. (UENO, 2018, p. 2, grifos da autora).

Atualmente, temos estudado a teoria do conto moderno e, segundo Cortázar (1974), essa tem como precursor Edgar Allan Poe. Cortázar (1974) cita Poe, quando este critica o romance ao afirmar que este gênero não pode ser lido de uma só vez, o que o faz perder sua força, advinda da totalidade do texto, devido às pausas da leitura, causadas pelos acontecimentos do mundo exterior que podem modificar, anular ou rebater a impressão que se tem de um livro; já o conto breve, por sua vez, “[...] permite ao autor desenvolver plenamente seu propósito... Durante a hora da leitura, a alma do leitor permanece submissa à vontade daquele...” (POE, 1842 apud CORTÁZAR, 1974, p. 121).

O escritor Poe iniciou a caracterização do conto, estabelecendo a diferença entre este gênero e um capítulo de romance ou uma crônica da época. Para o autor, de acordo com Cortázar (1974), a eficácia desse gênero depende da intensidade do acontecimento em si, de modo a não considerar como relevantes diálogos, comentários e descrições acessórios, os quais atrapalhariam a estrutura de um conto.

Segundo Gotlib (2001), a teoria elaborada por Poe baseia-se na ideia de que deve haver uma unidade de efeito ou impressão sobre o leitor, e que esse é o ponto de maior relevância, pois a leitura deve causar uma espécie de “excitação” no leitor que precisa ser sustentada por um determinado tempo e, em um texto muito longo ou muito curto, esse efeito poderia se perder ou se diluir. Assim, para Poe, de acordo com a autora, criar um conto é algo feito de modo consciente, por etapas, de modo a atingir o que ele chama de efeito único, ou impressão total. Diante disso, é preciso, antes de iniciar a escrita de um conto, pensar em qual efeito se pretende causar no leitor e desprezar tudo o que for acessório e não favorecer a conquista do interesse do leitor.

Consoante ainda a Gotlib (2001), a partir dessas reflexões, é possível identificar um aspecto necessário à elaboração do conto, que seria a “economia dos meios narrativos”. Essa seria a capacidade de se ter o maior efeito, utilizando-se da menor quantidade de meios.

Sob essa perspectiva, buscamos despertar em nossos alunos o gosto pela leitura do conto, e escolhemos um conto de Edgar Allan Poe, para que eles sintam, conforme acreditamos

que haja, toda a intensidade e domínio que este autor causa a seu leitor, uma vez que, nos contos de Poe, há sempre um acontecimento e esse é o instrumento causador do interesse do leitor. Assim, a produção de seus contos é feita sempre com a intenção de buscar criar o que este autor chama de unidade de efeito.

Ueno (2018) também aborda em seu artigo uma breve análise sobre os contistas Edgar Allan Poe, Anton Tchekhov, Horacio Quiroga e Julio Cortázar. Ela nos apresenta que esses autores reconhecem existirem no gênero conto algumas características em comum para que um conto seja definido como tal. Nas teorias propostas por todos esses escritores, são presentes elementos como técnica, concisão, tensão, intensidade, unidade de efeito e rigor estilístico.

Segundo Ueno (2018), o principal objetivo de todo contista é obter a concisão e, para isso, é preciso evitar o uso abusivo dos adjetivos bem como dos substantivos, pois o excesso deles dificultaria a concentração do leitor. Essa é uma preocupação que se observa nas cartas de Tchekhov e também no decálogo de Quiroga. Para essa autora, o leitor é quem deve imaginar o desenvolvimento dos elementos acessórios das cenas e das personagens, e ao contista cabe apresentá-los por meio de uma descrição clara e objetiva.

Conforme ainda nos apresenta Ueno (2018), Quiroga propõe algumas receitas para se produzir um bom conto, colocando-se como um mestre a orientar seu aprendiz na arte de escrever um conto que, para ele, é um dos mais difíceis gêneros literários. Nessas receitas, Quiroga defende o uso de frases de efeito; iniciar os contos partindo da ideia de que o leitor já conheça o início da história a ser contada; defende ainda, ao contrário de Tchekhov, o uso do “lugar comum” em um contexto diferente, causando, assim, uma impressão de algo inusitado ao leitor, de modo a prender a atenção desse leitor do início ao fim do conto, da mesma forma como preconizava Poe e Tchekhov.

Além de algumas teorias desses autores, Ueno (2018), afirma que Cortázar sentia dificuldade em definir o gênero conto. Para o escritor argentino, é bem presente a noção de limite, mas para a definição desse gênero, esse autor se vale da construção de imagens-metáforas.

Dessa forma, de acordo com Cortázar (1974), o conto pode ser comparado a uma fotografia, assim como o romance a um filme, uma vez que, enquanto o romance ou o filme pode se desenvolver em um espaço amplo, o conto apresenta o recorte de um fragmento de dada realidade, revela uma pequena situação, da mesma forma que uma fotografia, com seus limites bem definidos, mas que permite uma abertura de sentido para o leitor enxergar uma realidade muito maior.

Assim, para Cortázar (1974), e concordamos com esse autor, um contista deve desenvolver seu texto de modo vertical e em profundidade, considerando-se que seu trabalho é condensado em um texto curto, que deve ser lido de uma assentada. Diante disso, para este autor, um conto bem produzido carrega consigo três valores essenciais, que são sua significação, sua intensidade e sua tensão.

Além dessa relação, mencionada por Cortázar (1974), entre a ideia de significação com a intensidade e tensão presentes no conto, a escolha de trabalharmos com esse gênero se deve ainda ao melhor aproveitamento que intencionamos fazer do escasso tempo que temos em sala de aula para trabalhar com gêneros textuais, suas estratégias de leitura, que levam o aluno a compreender melhor o sentido das palavras, seus usos e como pode combiná-las ou substituí-las quando necessário.

Diante disso, é preciso ainda um estudo sobre as relações semânticas, especialmente sobre a sinonímia, a fim de orientar melhor o trabalho de reescrita do gênero conto.

2.5 A Sinonímia

São muitas as relações semânticas de que dispomos ao usar uma língua para interagirmos, criarmos e recriarmos nossos textos. Uma das que chamam nossa atenção é a relação de sinonímia, pois sua definição intriga vários estudiosos, sem que haja, no entanto, uma definição que seja consenso para todos.

Dias (2004) nos apresenta a definição de sinonímia sob a ótica de vários estudiosos. Segundo a autora, para Ilari e Geraldí (1985 apud DIAS, 2004, p. 84), “a sinonímia é identidade de significação”; para Martin (1976 apud DIAS, 2004, p.84), na semântica tradicional, “a sinonímia é vista geralmente como uma relação estabelecida entre unidades lexicais”; enquanto, na teoria semântica contemporânea, de acordo com Lyons (1968 apud DIAS, 2004, p. 84), “[...] dois termos são sinônimos se têm o mesmo sentido.”

Dentro da Semântica, segundo Crystal (1985 apud DIAS, 2004), concordamos que deve se considerar o sentido como as relações linguísticas de um item lexical em relação a outros itens lexicais, ou seja, o sentido faz referência à significação de palavras dentro da língua.

Desse modo, Lyons (1981) considera que o significado ocorre em diversas esferas, sendo lexicais, sentenciais, gramaticais e enunciativas. Embora essas tenham diferentes características, estão interligadas em um conjunto comunicativo. Sob essa perspectiva, o significado pode assumir um caráter descritivo, expressivo e social.

Diante dessa divisão é que o autor considera o quanto é complexa a definição de sinonímia, quando afirma que, na sinonímia, como sendo identidade de significado, as palavras só serão completamente sinônimas se, em certa faixa de contexto, tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social. Assim, o autor reconhece que “[...] uma sinonímia completa entre lexemas é relativamente rara nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta, [...], é praticamente inexistente.” (LYONS, 1981, p. 111-112).

Câmara Jr. (1986) defende ideias relacionadas às de Lyons (1981), conforme mencionado anteriormente, e define a sinonímia como sendo uma propriedade na qual dois ou mais termos podem ser substituídos um pelo outro, sem que haja prejuízo na intenção comunicativa. No entanto, o autor reconhece posteriormente que é difícil considerar dois termos como perfeitamente substituíveis.

Já Ilari e Geraldi (2006), embora definam que existe sinonímia quando há identidade de significação, para os autores, esta é cercada de ressalvas, que são listadas como: a) para que duas palavras sejam sinônimas, não bastam que tenham a mesma extensão, é preciso que, além de denotarem o mesmo conjunto de objetos, denotem, também, por alusão a uma mesma propriedade; b) para que duas palavras sejam sinônimas é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase; c) duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa a verdadeira, ou vice-versa.

Diante dessas ressalvas e da relação que os sentidos devem ter com os contextos, de acordo com Ilari e Geraldi (2006), entendemos, em consonância com as ideias dos autores, que, para termos uma relação de sinonímia, além de considerarmos as expressões como equivalentes, é preciso que haja sempre uma escolha para se chegar à palavra mais adequada que se pretende usar, a fim de atingir um objetivo específico de interação. Dessa forma, essa escolha demonstra uma preocupação, segundo os autores, em respeitar um determinado tipo de interação, ou nível de fala, ou ainda um jargão profissional.

Ainda, de acordo com Kleiman (1992 apud DIAS, 2004, p.85), “[...] a noção de sinonímia ensinada no livro didático é estabelecida com base nas relações associativas paradigmáticas ente itens lexicais parcialmente semelhantes.”

Diante de tantas conceituações, e sabendo que existem tantas outras, consideramos que não existe sinonímia perfeita, uma vez que não podemos, em qualquer contexto, substituir determinada palavra por outra, sem risco de alteração de sentido do enunciado como um todo.

Nesse sentido, temos ainda que, para Pottier (1978, p. 63), “[...] toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias de comunicação”, dentro de sua análise dos traços distintivos sêmicos.

Por concordarmos com esse autor, consideramos que as relações de sinonímia devem ser observadas sob uma perspectiva de contexto de uso e, por isso, essas relações serão privilegiadas para a aplicação de nossa proposta de intervenção.

Assim, é importante salientar ainda que, além dos sentidos denotativos que as palavras possuem, existem, na linguagem do dia a dia, conotações diversas e associações afetivas as quais são relacionadas às palavras.

No entanto, para realizar o trabalho de intervenção com paráfrases, embora haja diversos fatores que influenciam na escolha de palavras para a produção textual (oral ou escrito), consideramos sinônimos termos com sinonímia cognitiva⁶ e relacionada ao contexto em que se apresentam.

Por considerarmos a paráfrase como um recurso eficiente para a proposta de intervenção, a seguir tratamos de modo mais atento dessa estratégia, nossa escolhida para o trabalho com os estudantes.

2.6 A Paráfrase

Nesta seção, abordamos alguns conceitos e algumas teorias acerca dos diferentes tipos de paráfrases e buscamos estabelecer a que melhor se adequa ao que propomos aqui como atividade de intervenção, a fim de que conseguíssemos atingir o objetivo principal de ampliação vocabular de nossos alunos.

Sabemos que todo falante de uma língua apresenta domínio de um léxico pessoal, mas, ao ingressar na escola, uma das funções do professor de língua é ampliar o conhecimento do seu aluno quanto a essa questão. Para isso, é preciso que o estudante se envolva com a palavra a ser aprendida, fazendo pesquisas sobre sua estrutura, seus usos e a manipulação de textos, produzindo paráfrases, resumos, entre outras atividades.

⁶ Entendemos por sinonímia cognitiva aquela relacionada ao uso do intelecto, ao se buscar o sentido de determinada palavra, e não a uma conotação relacionada à imaginação ou à afetividade a que essa remete. Muitos estudiosos fazem a distinção entre sinonímia cognitiva e a não-cognitiva de diferentes maneiras. Usaremos, nesse trabalho, a noção de que a sinonímia cognitiva deve ser analisada condicionada ao contexto em que se insere.

A atividade de paráfrase está presente desde a Antiguidade nos estudos de filósofos e outros estudiosos que tinham por objetivo definir seu conceito, mesmo sabendo que esta é uma tarefa muito ampla e complexa.

De acordo com Santos (2010), para Fuchs (1994), a princípio, o conceito de paráfrase não considerava o papel do sujeito como alguém que age ao produzir uma paráfrase, com suas escolhas lexicais, pois o que se buscava era reformular um texto base, mantendo ou esclarecendo os aspectos semânticos deste.

Ainda segundo Santos (2010), Fuchs (1994) apresenta que, em abordagens pré-linguísticas, o conceito de paráfrase tinha um caráter pedagógico, uma vez que estava relacionado a atividades de doutrina, para interpretação de textos bíblicos. A partir do século XVII, de acordo com a autora, a prática da paráfrase se expande e assume um caráter literário.

Na atualidade, percebemos que a paráfrase se encontra não só na escola, quando um professor explica um conteúdo em palavras diferentes das presentes nos livros didáticos, por exemplo, como também em nossa vida cotidiana, uma vez que estamos constantemente reproduzindo ou recontando os textos de outrem ou até nossos próprios textos, e, às vezes, reformulando alguma informação. (MESERANI, 1998).

Diante disso, entendemos ser a paráfrase uma boa opção de trabalho para alcançarmos o objetivo de ampliação de vocabulário dos nossos alunos. No entanto, foi preciso, antes, definir qual o conceito de paráfrase adotariamos para nortear esta pesquisa.

Para tanto, começamos a estudar o assunto e percebemos que a literatura sobre tal temática é extensa, temos, por exemplo, a definição de que “[...] duas sentenças são paráfrases uma da outra quando descrevem de maneiras equivalentes um mesmo acontecimento ou um mesmo estado de coisas”. (ILARI, 2007, p. 140).

Em consonância com o que Ilari e Geraldi (2006) defendem, entendemos que paráfrase é a relação de sentido em que, na situação de uso, diferentes expressões traduzem a mesma intenção do locutor e têm por objetivo atingir os mesmos resultados na comunicação.

Ao considerarmos que existem paráfrases lexicais e estruturais, é importante lembrar que, assim como ocorre no processo de sinonímia, a escolha por produzir a paráfrase de uma maneira ou de outra, a partir de questões estruturais, não é algo desprezível, uma vez que, ao mudar uma sentença de voz ativa para passiva, por exemplo, muda-se a intenção do falante quanto ao que ele quer expressar, sobre quem são os participantes do evento do qual se fala. (ILARI; GERALDI, 2006).

Dessa forma, para Ilari e Geraldi (2006), a paráfrase, enquanto fenômeno linguístico, apresenta uma ambiguidade como uma característica importante, como podemos notar, quando os autores afirmam que

[...] ela [a paráfrase] tem um fundamento real em semelhanças de significação das palavras ou das construções gramaticais, mas essas semelhanças não são nunca completas; ao contrário, revelam-se bastante precárias a uma análise mais acurada, como aquela que o semanticista tem obrigação de fazer. Além disso, podem ser explicitamente negadas pelo falante [...]. Assim, o reconhecimento de uma relação de paráfrase corresponde sempre, em alguma medida, a um apagamento de diferenças que poderiam ser colocadas em relevo em outros contextos. (ILARI; GERALDI, 2006, p. 50).

Em outro entendimento, para Sant’Anna (2007), a definição de paráfrase é “[...] a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita”. Assim, este autor compreende a paráfrase como uma espécie de cópia, uma vez que ele acredita que este procedimento leva à pouca evolução da linguagem, quando se diz o idêntico ou semelhante.

Dessa forma, podemos notar uma visão negativa de Sant’Anna quanto à realização de paráfrases, já que haveria uma ocultação da voz de um sujeito, pois este apenas deixaria surgir a voz de um outro.

Embora haja esse posicionamento quanto à paráfrase, entendemos, em consonância com Ilari e Geraldi (2006) que, quando o falante/escritor escolhe usar uma e não outra palavra, uma e não outra estrutura sintática, este age em relação ao texto que produz, apresenta suas percepções ou não percepções sobre o que foi dito em um texto original, manipula seu conteúdo, sua forma, de acordo com os diversos contextos de interação.

Ainda, segundo Garcia (2003, p. 201), “[...] a paráfrase consiste no desenvolvimento explicativo (ou interpretativo) de um texto [...]” e o trabalho com esse recurso, do ponto de vista pedagógico, é um ótimo exercício para desenvolver o vocabulário dos alunos – como pretendemos mostrar com esta pesquisa e sua intervenção –, já que, acreditamos, oportuniza reflexões relativas à construção e reconstrução das frases e às relações sinonímicas.

Este autor defende que a paráfrase pode ser um excelente recurso para tornar um texto mais claro, por exemplo, com um vocabulário mais apropriado ao leitor, seguindo a mesma estrutura do texto parafraseado, pois acredita que pode existir identidade semântica, quando se parafraseia um texto, uma vez que ele considera poder haver fidelidade entre texto parafraseado e paráfrase, ao se repetir a mesma informação de um texto em outro. (GARCIA, 2003).

No entanto, entendemos que não existe sinonímia perfeita e temos a intenção, com este trabalho, de que nossos alunos possam buscar sentidos mais próximos ao do texto original, quando forem produzir suas paráfrases.

Em outra análise, Meserani (1998) afirma que, para se compreender a paráfrase, é preciso antes conhecer a intertextualidade. O autor explora dois tipos de intertextualidade, sendo o primeiro a implícita, baseada no pressuposto de que todo texto está inserido na história de outros textos que o antecedem, os quais codificam sua produção; e, quanto ao segundo tipo, o autor diz que, segundo Laurent Jenny (1979 apud MESERANI, 1998, p. 74), a intertextualidade explícita “não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente ao nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação, montagem, plágio etc.”

Diante disso, Meserani (1998, p. 98) afirma que a paráfrase é sempre uma forma de intertextualidade, uma vez que “[...] se remete a uma obra que lhe é anterior para reafirmá-la, esclarecê-la.” Assim, este autor classifica a paráfrase como reprodutiva ou criativa e,

A paráfrase reprodutiva é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal. [...] ela serve para reiterar, insistir, fixar, evitar ruídos redundantemente, explicar, precisar, expandir ou sintetizar uma mensagem – no todo ou parcialmente. Trabalha basicamente no eixo de substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar sequência à mensagem derivada. (MESERANI, 1998, p. 100).

Esse autor ainda nos indica que a paráfrase reprodutiva é conceituada tradicionalmente como mera reprodução de conteúdo de um texto original em um texto derivado e se aproxima da elaboração do resumo. Assim, ele cita que

Ao contrário da cópia e do ditado, nos quais o aluno transcreve a linguagem “palavra por palavra”, a reprodução implica em escrever só o substancial do conteúdo. Nesta atividade combina-se a habilidade para sintetizar com a de ditar para si mesmo. O ato de sintetizar requer seleção das idéias principais, decisão sobre que detalhes vale a pena anotar e entender, como se relacionam as idéias e palavras do autor com as próprias. (CONDEMARIN; CHADWICK, 1978 apud MESERANI, 1998, p. 101).

Com isso, na paráfrase reprodutiva, temos, por meio de substituições semânticas e de sinonímia, uma manutenção do conteúdo do texto parafraseado, sem acréscimo de ideias, o que

está em consonância com as ideias de Sant’Anna (2007), que defende ter a paráfrase um caráter meramente repetidor da informação.

Dessa forma, Meserani (1998) exemplifica a paráfrase reprodutiva apresentando exercícios escolares nos quais os alunos deveriam passar um texto oral (ou oralizado) para a escrita, conforme podemos ver em um exercício de paráfrase reprodutiva do conto “A Bela Adormecida”, feito por uma aluna de 7 anos, do colégio Madre Alix, em 1994:

O Rei e a Rainha queriao ter uma filha e undia eles tiveram uma filha e comvidarao todas as fadas Mas não comvidarão a fada da noite Mas ela foi mesmo assim e falou quando ela completou 15 anos e a fada da Noite colocou uma roca no quarto da Bela a dormecida e ela furou o dedo Na roca e ela dismaiou durante 100 anos e todos dormirão e umdia um principe foi atraz da rapoza e emcontrou um castelo e emtrou no castelo e vio rodo mundo dormindo e viu a princeza e beijou e a princeza acordou e eles tiveram filhos e viverão felizis para cenpre. (MESERANI, 1998, p. 105).

Pensando em nossa proposta de ampliação vocabular e sabendo, por meio de nossa experiência em sala de aula, da dificuldade que muitos alunos têm de compreender e assimilar determinadas informações e textos, entendemos, assim como Meserani (1998), que o trabalho com a paráfrase reprodutiva é um fator positivo, o qual auxilia os alunos na compreensão de palavras por eles desconhecidas, no entendimento de determinados conteúdos e conceitos de forma mais precisa, a fim de estimular que os alunos elaborem seus textos com as palavras mais adequadas para a situação comunicativa da qual estiverem participando. Esse é um aspecto importante para o objetivo principal de nossa pesquisa, ao considerarmos nossa busca pela ampliação vocabular de nossos alunos.

A paráfrase criativa, por sua vez, não se limita a reproduzir o texto no qual se baseia, mas o reformula de modo a expandir suas ideias, a criar novos sentidos, mantendo semelhanças com o texto original (MESERANI, 1998). O autor exemplifica também a paráfrase criativa em uma atividade na qual os alunos deveriam ler uma letra de música de Vinicius de Moraes.

Após algumas atividades de produção de texto e de reconhecimento do tema, da estrutura e dos elementos narrativos do poema lido e, a partir de uma imagem com vários objetos, os alunos deveriam criar seu próprio poema, escolhendo outro tema, conforme os objetos apresentados na gravura dada a eles, e seguindo a mesma estrutura de enredo, segundo exemplo de produção do poema “O anel”, de uma aluna de 9 anos, do Colégio Batista Brasileiro, em 1994:

O anel / Sou o anel/muito pinel/pertenço ao coronel/que trabalha no quartel./Na vida útil/não posso ser inútil./Embelezo as mãos,/até de um dragão!/Passo pelo rei/passos pela rainha/passos o anel que dei/pra minha amiguinha. (MESERANI, 1998, p. 116).

Retomando a ideia de semelhança entre paráfrase e texto original, consideramos importante reforçar a ideia de que não existem sinônimos perfeitos, que se substituiriam um pelo outro em todos os contextos, mas que há sim palavras com sentidos semelhantes.

Sabemos que existe uma considerável variação tanto em relação ao conceito do que seja, ou de como se faz uma paráfrase, quanto à compreensão de sua funcionalidade no processo de produção de texto. Segundo estudos de Fuchs (1982, 1985 apud GUIMARÃES, 2015), não há consenso acerca da definição do termo “paráfrase”, uma vez que existem algumas caracterizações opostas quanto ao tema. As diferentes conceituações surgem da forma de tratamento quanto à paráfrase, que pode ser considerada dentro de uma corrente que trata a predominância sintática ou a predominância semântica.

No entanto, para essa autora, existe ainda uma terceira perspectiva quanto à paráfrase, que leva em consideração a atuação dos sujeitos ao parafrasearem um texto, pois estes fazem escolhas lexicais e estruturais para formular seus próprios textos, evidenciando seu ponto de vista quanto ao significado das palavras em uso. Além disso, esses sujeitos podem estabelecer relações semânticas condicionadas ao contexto linguístico e à situação extralinguística, considerando enunciados como idênticos semanticamente, ainda que de forma momentânea (FUCHS, 1985 apud GUIMARÃES, 2015).

Guimarães (2015) aponta que Fuchs (1982) defende, então, que o processo de paráfrase, como reformulação, passa pela atuação dos sujeitos e essa é uma condição para o entendimento da paráfrase como tal. Dessa maneira, a autora nos apresenta que: a paráfrase é variável, uma vez que depende da interpretação que o sujeito faz do texto-fonte; na criação da paráfrase como reformulação não se tem a identidade de sentido como algo válido em todo e qualquer contexto, pois depende da situação comunicativa da qual faz parte, o que faz com que a paráfrase tenha uma identificação ‘momentânea’ e ‘frágil’; além disso, existe, na paráfrase como reformulação, marcadores de reformulação, os quais evidenciam um ‘emprego metalinguístico da linguagem’. (FUCHS, 1985 apud GUIMARÃES, 2015, p. 69).

Embora concordemos com a perspectiva de Fuchs (1982, 1985 apud GUIMARÃES, 2015) a respeito da produção de paráfrase como um processo de reformulação, no qual os sujeitos atuam ao produzirem seus novos textos acerca de um texto-fonte, adotaremos, para a realização de nossa proposta de intervenção em nosso estudo, em consonância com o que

propõe Meserani (1998), o trabalho com a produção de paráfrase reprodutiva, bem como da paráfrase criativa.

Tal escolha se deve ao fato de que o objetivo de nossa pesquisa é a ampliação vocabular e visa a uma produção de paráfrases nas quais os alunos, em algumas atividades, não terão de construir novos sentidos ou acrescentar novas ideias, mas seu trabalho será o de buscar equivalências semânticas ao reformularem o texto-fonte e, com isso, terem seu vocabulário ampliado. Já em outras atividades, poderão utilizar de sua criatividade, a fim de produzirem paráfrases com certa liberdade em modificar algum sentido que julgarem convenientes ao propósito.

Com isso, nosso trabalho de avaliação sobre os textos produzidos deverá se pautar nos aspectos lexicais, nas relações semânticas de sinonímia presentes nas produções dos estudantes e o que avaliaremos, principalmente, é, se dentro do contexto das atividades de intervenção, poderemos considerar os textos lidos e produzidos como sendo paráfrases. Ainda, avaliaremos o envolvimento dos alunos com as atividades propostas, bem como sua inventividade ao produzirem suas paráfrases criativas.

Diante disso, partimos de nossa prática com atuação em aulas de Língua Portuguesa para defender que entendemos a paráfrase como uma forma de criar um texto, mantendo-se o sentido apresentado em outro texto, por meio de trocas lexicais e de estrutura sintática.

Como temos a intenção de ampliar o vocabulário de nossos alunos, por meio da produção de paráfrases de contos, a busca por manter o sentido de um texto, ou o uso de palavras com sentido semelhante atende ao que pretendemos em nossa proposta de intervenção. No entanto, também valorizamos, como forma de estímulo à capacidade intelectual de nossos alunos, a produção criativa e crítica a qual exploramos em algumas atividades propostas.

Isso posto, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia, com os passos seguidos ao longo da aplicação de nossa proposta de intervenção, bem como alguns aspectos referentes à teoria que embasa nossas atividades.

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo, tratamos dos procedimentos adotados para a realização de nossa pesquisa. Abordamos sobre a importância da reflexão dentro do processo de pesquisa-ação, segundo Tripp (2005) e apresentamos uma breve contextualização da escola onde foi aplicada nossa proposta de intervenção e sua localização.

Além disso, apresentamos as oficinas aplicadas, seguindo a uma adaptação da proposta metodológica de sequência básica, de Cosson (2012), a qual é constituída, resumidamente, de quatro passos, sendo eles: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, aspectos que estão mais detalhados adiante.

3.1 Considerações iniciais

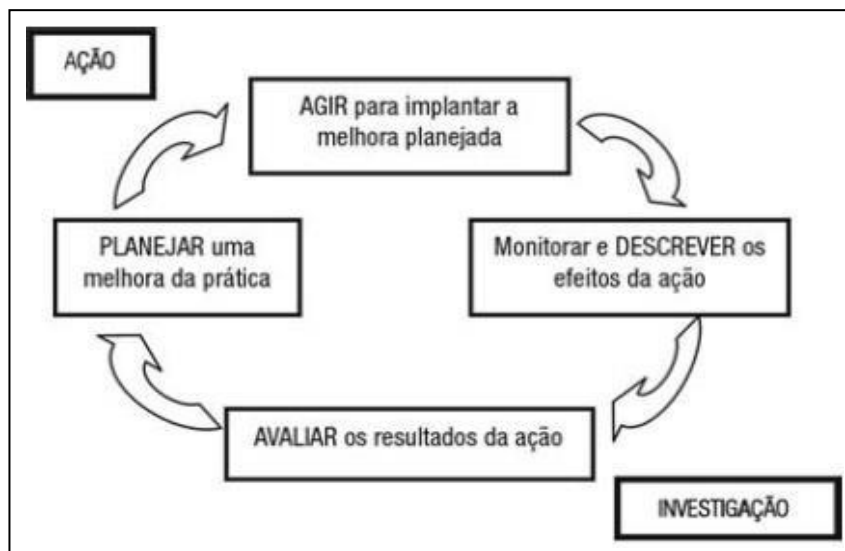
Para desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo método da pesquisa-ação, por ser ele, segundo Tripp (2005), uma forma de investigação-ação que informa, por meio de técnicas de pesquisa consagradas, a ação realizada com vistas a melhorar a prática, considerando que essas técnicas devem atender a vários critérios, como enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos (que consideramos essencial visto que, para isso, a reflexão, quanto a esses procedimentos, é muito importante), significância, originalidade, validade, entre outros. E mais, Tripp (2005, p. 454) explica que

A reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação. Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a “planeje, faça, reflita”, como acontece muitas vezes em educação.

Essa citação do autor nos leva a entender a importância da pesquisa-ação em investigações de cunho educacional. A participação, o papel da reflexão, o planejamento das ações, a necessidade de administração do conhecimento e a ética durante o processo são de grande relevância, uma vez que o importante “[...] é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições)” (TRIPP, 2005, p. 446).

A figura, a seguir, explicita as quatro fases da investigação-ação segundo Tripp (2005) (Figura 2).

Figura 2 – Ciclo da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005).

Diante disso, tendo como base de nosso estudo a pesquisa-ação, importa ressaltar que temos uma turma de 8º ano em uma escola da rede Estadual de ensino, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, local onde foi realizada a intervenção, na qual desenvolvemos e aplicamos as oficinas da pesquisa, buscando uma análise dos resultados feita com rigor e profundidade.

É comum que, nessa escola, as turmas de séries finais do Ensino Fundamental tenham, em média, 35 alunos; no entanto, a turma deste ano na qual as atividades de intervenção foram aplicadas contava, na época da aplicação, com 30 alunos, dentre os quais, somente as atividades de 27 alunos foram contabilizadas para a análise da pesquisa, sendo esses alunos 8 meninos e 19 meninas.

Nesta turma, foi trabalhado, principalmente, o interesse pelas atividades de leitura, além de, com as atividades, buscarmos minimizar as dificuldades quanto à interpretação de texto por falta de um vocabulário mais amplo. Além disso, outro critério importante para o desenvolvimento de nossa proposta foi a presença de aulas geminadas na turma, o que facilitou o trabalho com as oficinas.

Para a condução do trabalho com as oficinas, é importante salientar qual o conceito que seguimos para assumir essa metodologia de aplicação das atividades de intervenção. Em consonância com Gonçalves et al. (2002, p. 8) podemos conceber oficinas pedagógicas como um “[...] espaço de dialogicidade, de criticidade e de criatividade”.

Segundo as autoras, o conceito de oficinas é dado pelos dicionários como lugar onde se dão as grandes transformações, pois, para elas, esse conceito “[...] merece uma reflexão intensa de referenciais para que a definição dessa estratégia de ensinar-aprender se amplie, aprofunde, não se esgote em si mesma e avance na condição empirista para o encontro com teorias de renovação pedagógica.” (GONÇALVES et al., 2002, p. 8).

Assim, optamos pelo trabalho com oficinas, pois entendemos que é necessário valorizar e estimular a participação dos alunos, de maneira interativa, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É necessário propiciar um espaço e um tempo para aprendizagem coletiva, nos quais os alunos tenham a oportunidade de produzir conhecimentos a partir de interações em grupo.

Com as oficinas pedagógicas, a sala de aula torna-se um lugar no qual os alunos podem dizer e ouvir suas experiências, interagir, dialogar, partilhar ideias, visando à construção de um conhecimento coletivo, tornando-se efetivamente atores sociais de suas histórias e de seus conhecimentos.

Diante isso, vale ressaltar que o professor não deve ser aquele que transmite seus conhecimentos aos alunos, mas aquele que os orienta a encontrar seu próprio caminho de aprender, tornando o aluno um ser estratégico, conforme mencionado anteriormente. Dessa maneira, o trabalho com oficinas pedagógicas busca um envolvimento reflexivo, afetivo, vivencial, centrado no aluno, ou seja, foca em questões como pensar, sentir e agir, mais do que apenas informar.

Importante ainda discorrer sobre a necessidade que existe de se trabalhar a Literatura em sala de aula, uma vez que, como professores, notamos o quanto essa disciplina é preterida em relação ao ensino de Língua Portuguesa, como ensino de gramática, pois, no Ensino Fundamental, o ensino daquela tem de ser dividido com o ensino desta pelo próprio professor, por não existir uma carga horária destinada a este fim.

Além disso, nossos alunos estão inseridos em um contexto de leitura no qual estão expostos a textos multimodais, que apresentam cores, imagens, movimentos e promovem maior interação entre leitor, texto e autor, o que, muitas vezes, gera desinteresse pela leitura convencional de livros por parte desses estudantes.

Assim, de acordo com Cosson (2012), o ensino de Literatura na escola torna-se fundamental para o domínio da linguagem por parte dos alunos, bem como para o desenvolvimento da escrita, conforme podemos notar a partir da afirmação do autor de que “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão

diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2012, p. 12)⁷.

Ainda, devemos destacar que, para Reyzábal (1999, p. 53), “Todo tipo de educação baseia-se na comunicação, como qualquer interação social, mas o modelo de educação individualizada reforça esta direção e lhe dá, também, um sentido mais profundo e humanístico”.

Consoante a esse aspecto humanístico da educação baseada na comunicação, conforme Cosson, (2012), o mundo de cada indivíduo é aquilo que a linguagem lhe permite dizer, ou seja, o mundo é constituído por meio das palavras. Para o autor, a função da literatura é justamente cumprir com seu papel humanizador de possibilitar o exercício da linguagem pelo uso das palavras e esse uso se dá principalmente pela escrita, uma vez que nossa sociedade letrada usa da escrita para armazenar nossos saberes, organizar a sociedade e nos libertar das regras estabelecidas pelos discursos padronizados. Com isso, cada um pode “[...] construir um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.” (COSSON, 2012, p. 16).

Dessa maneira, concordamos com Cosson (2012), que é necessário promover o letramento literário. Nessa perspectiva, desenvolvemos e aplicamos uma adaptação da sequência básica de Cosson (2012), para estruturar a condução das oficinas, seguindo seus quatro passos, sendo o primeiro, a Motivação, passo em que se prepara o aluno para entrar em contato com o texto, para o professor explorar a antecipação que o aluno faz diante de um determinado texto ou livro. Para o autor, “[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação.” (COSSON, 2012, p. 54) e criar uma situação de faz de conta para promover essa motivação mostra-se como algo essencial.

O segundo passo da sequência é a Introdução, na qual se faz a apresentação do autor e da obra, não podendo ser uma longa aula expositiva sobre a biografia do autor, por exemplo, mas é preciso ter o cuidado de selecionar as informações mais relevantes sobre a vida do autor e que estejam ligadas ao texto a ser lido. Para a apresentação da obra, o professor deve chamar a atenção do aluno para a leitura de seus elementos paratextuais⁸, como a capa, orelha e outros detalhes que levem os alunos à criação de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, a fim de que eles possam comprová-las ou não depois de terminada a atividade de leitura da obra.

⁷ Cosson (2012, p. 51) propõe em sua obra, *Letramento literário: teoria e prática*, uma forma de se trabalhar a Literatura em sala de aula e essa proposta é chamada pelo autor de sequência básica, a qual é constituída por quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação.

⁸ Exploração de elementos como capa, contracapa, ilustrações, orelha, prefácio, entre outros.

O terceiro passo a ser seguido é a Leitura. Dentro dessa etapa, o professor deve acompanhar o processo de leitura de seu aluno, não vigiando se ele está lendo, mas auxiliando-o em suas dificuldades, inclusive as que se referem ao ritmo de leitura, fazendo as intervenções que julgar necessárias.

Nesse passo, Cosson (2012) sugere que se faça a apresentação dos resultados da leitura ao longo do processo, ao que o autor chama de Intervalos. Esses podem ser feitos de diversas formas, com variadas atividades que servem como uma forma de diagnóstico para o professor quanto ao processo de leitura de seus alunos, pois ele poderá perceber as dificuldades de leitura destes.

Importante ressaltar que nossa adaptação encontra-se no fato de que as atividades de motivação normalmente devem ser bem curtas e, em nossa proposta, optamos por estender sua duração, uma vez que entendemos ser necessário familiarizar nossos alunos com o uso de dicionários; com isso, dispensamos uma atenção maior a essa questão.

Outro aspecto que diferencia nossa aplicação de atividades com a sequência básica de Cosson, (2012) se deve ao fato de que as atividades que utilizamos como Intervalo não aconteceram entre uma parte e outra da leitura do conto, considerando que este foi lido na íntegra em duas aulas geminadas. Tais atividades de Intervalo foram aplicadas ao longo do desenvolvimento das oficinas como um todo, como forma de estabelecer a ligação entre a leitura de um texto e outro, de modo a evidenciar a intertextualidade, as semelhanças e diferenças entre as diferentes semioses de uma mesma história.

O quarto e último passo é a interpretação, na qual se chega “[...] à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2012, p. 64) e essa interpretação ocorre em dois momentos, sendo um interior e outro exterior.

O primeiro tem relação com a decifração do que se lê e com a apreensão global da obra após terminada a leitura, é o que Cosson (2012, p.65) chama de “[...] encontro do leitor com a obra [...]”; enquanto o momento exterior, dentro da perspectiva do letramento literário, seria a materialização da interpretação como uma construção de sentido dentro de uma comunidade, ou seja, quando a realização da leitura de uma obra toca o sujeito que, por sua vez, pode compartilhar a interpretação individual que faz e, assim, ampliar os sentidos que ele mesmo tenha construído.

Optamos por descrever, neste trabalho, na seção da Metodologia, os passos da sequência básica de Cosson (2012), pois entendemos que facilitaria a leitura e a compreensão do que foram realizados em nossas atividades de intervenção.

Quanto à aplicação dessa proposta de intervenção, vale informar que o projeto foi submetido ao CEP (Comitê de Ética e Pesquisa) e aprovado pelo Comitê. As assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como as do Termo de Assentimento do participante foram entregues pela pesquisadora, em reunião de pais/responsáveis de abertura do bimestre, na Escola Estadual em que atuamos. Tais documentos foram assinados, em caso de consentimento e assentimento, e devolvidos à pesquisadora em aula seguinte a essa reunião.

3.2 Contextualização da escola envolvida

3.2.1 Breve Histórico da Escola

A Escola Estadual em que atuamos foi fundada em 28 de janeiro de 1964, situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade, no município de Uberlândia, MG. Conta hoje com 765 alunos matriculados, sendo 427 do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, e 338 do Ensino Médio.

Em 2019, ano da aplicação das atividades de intervenção desta pesquisa, havia cerca de 65 alunos nos 8º anos, no entanto, a turma em que fizemos a intervenção contava com 30 alunos. Os estudantes dessa escola são de nível social variado e oriundos não somente do bairro Saraiva, mas também de diversos outros bairros da cidade, inclusive da periferia.

Quanto a sua estrutura física, a escola conta com biblioteca, laboratório de informática (que, muitas vezes, não funciona ou não tem manutenção), sala de secretaria, sala da direção, sala dos professores, sala da vice-direção, sala da supervisão, departamento pessoal e finanças, ambiente destinado ao arquivo morto da secretaria, treze salas de aula, cantina, refeitório, depósito e quadra poliesportiva coberta.

A escola onde aplicamos nossa proposta de intervenção encontra-se bem localizada e é de fácil acesso. Atende a uma clientela heterogênea quanto aos níveis socioeconômico e cultural, visando a oferecer ao educando meios e condições para o desenvolvimento global de suas potencialidades, formando cidadãos críticos e conscientes.

3.3 Atividades de Intervenção

Nossa investigação, de cunho qualitativo e interpretativo, está dividida em oficinas que, de acordo com justificativas que explicitamos anteriormente, consideramos importantes para a consecução dos objetivos.

Conforme já mencionado, as atividades de aplicação deste projeto se desenvolveram em forma de oficinas, seguindo uma adaptação do modelo da sequência básica de Cosson (2012), na qual temos atividades de motivação, introdução, leitura, compreensão e interpretação de texto.

3.4 Material e Métodos

A proposta de intervenção aplicada com esta investigação se valeu do uso de material e de métodos diversos que estão apresentados neste tópico. Entendemos a necessidade de apresentá-los, a fim de demonstrar não apenas as etapas seguidas em nosso trabalho, como também a viabilidade de aplicação e adaptação dessas atividades em outros contextos de ensino, conforme podemos verificar a seguir.

3.4.1 Material:

Os contos, os glossários e os dicionários escolares

Os textos lidos foram disponibilizados aos alunos em material xerocopiado e/ou apresentados em sala de aula com o uso de *Datashow*. Os glossários foram produzidos pelos próprios alunos e, posteriormente, esses glossários também poderão ser fotocopiados e entregues em outras escolas de Uberlândia, a fim de que este trabalho possa ser desenvolvido por algum outro professor que queira utilizar desses textos.

Além disso, foram levados para a sala de aula, no decorrer dos módulos, os dicionários escolares disponíveis na biblioteca da escola, que são os disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do PNLD, sendo eles: o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Aurélio Júnior; o Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa – Caldas Aulete; e o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa – Evanildo Bechara. Foram utilizados ainda folhas sulfite de tamanho A4, canetas coloridas, pincéis hidrocores, lápis de cor, cartolinas, tesoura, cola, revistas velhas, entre outros materiais que se fizeram necessários ao longo do processo de aplicação das atividades.

As atividades em oficinas

As atividades foram divididas em oficinas, conforme adaptação da sequência básica, de Cosson (2012), e, em cada uma delas, foram solicitadas diferentes tarefas a serem cumpridas. De um modo geral, o material utilizado nessas atividades foram os xerox dos textos trabalhados, os dicionários escolares do acervo da biblioteca da escola, folhas de papel sulfite e cartolinas para produção dos glossários produzidos, além de folhas de papel para a produção de paráfrases dos alunos.

3.4.2 Método:

Nas oficinas, conforme já mencionado, foi seguida uma adaptação da sequência básica de Cosson (2012), em que houve uma divisão das oficinas com a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação dos textos lidos, tendo ainda atividades de intervalo, para discutirmos acerca das leituras feitas, bem como trabalhar questões como intertextualidade.

Ao longo das oficinas, nas atividades de Motivação, houve a pesquisa nos dicionários escolares, em busca do significado de palavras previamente selecionadas, a partir de seu som e do pouco uso dessas palavras, as quais seriam provavelmente desconhecidas para nossos alunos.

Foram solicitadas, ainda, atividades de produção textual que estimulariam a criatividade dos alunos, além de produções de paráfrases de textos de forma oral e também com registro escrito, desenvolvidas pelos próprios alunos. Ao longo de todas as atividades, foram feitas discussões em sala de aula para perceber a compreensão e satisfação dos alunos quanto ao que foi proposto a cada atividade das oficinas que foram sendo realizadas.

Feitas as atividades iniciais com dicionário, passamos então para a oficina de Introdução, na qual apresentamos o autor a ser estudado, Edgar Allan Poe, algumas informações acerca de sua vida e de sua obra, além de mencionar alguns dos principais títulos e produções desse autor. Apresentamos ainda o *box* de livros dentre os quais estaria o conto com o qual trabalhamos, “O Coração Delator”, e pedimos que os alunos fizessem a apreciação dos aspectos externos à leitura, além de já iniciar, nesta oficina, a formulação de hipóteses, oralmente, acerca do que constaria uma história com um título como esse.

Na sequência, passamos então para as oficinas de Leitura. Antes de iniciarmos a leitura da narrativa “O Coração Delator”, solicitamos que os alunos, no decorrer da leitura do conto, destacassem as palavras que eles desconheciam, à medida em que apareciam no texto, o qual foi apresentado em material xerocopiado entregue aos alunos, mas também projetado com o

uso de *Datashow* e com sua leitura feita em voz alta pelos próprios alunos que se voluntariassem a ler.

Essa leitura foi acompanhada por nós que fizemos as intervenções necessárias, quanto às correções de alguma pronúncia de palavra, ou tirando alguma dúvida que surgia. Após o fim da leitura, fizemos discussões e nelas apontamos as características da estrutura do conto.

Nesse momento, trabalhamos a leitura e a discussão do texto, para tentar perceber as estratégias de leitura feitas pelos discentes, seu entendimento quanto ao texto para perceber quais palavras trouxeram mais dificuldade para a compreensão do texto lido e para os alunos darem início à confecção dos glossários, conforme ficha lexicográfica entregue a eles em material xerocopiado, para que os alunos os utilizassem quando iniciassem seus trabalhos de paráfrase.

Ainda como parte da análise do texto lido, antes mesmo da confecção dos glossários, havíamos solicitado aos alunos que fizessem uma marcação delimitando as partes do conto de apresentação, complicação, conflito, clímax e desfecho, a fim de que posteriormente discutíssemos acerca da estrutura do gênero e pudéssemos dividir o conto para que os grupos fizessem suas paráfrases.

Nas aulas seguintes, foram apresentadas atividades de Intervalo. Assim, houve a apresentação de um *meme* que faz referência ao autor trabalhado e a sua obra “O Corvo”, abordamos a questão da intertextualidade e discutimos acerca do gênero *meme*. Ainda pensando na proposta de leituras intertextuais de textos multimodais, apresentamos uma pequena animação de Tim Burton que faz referências diretas e indiretas a Edgar Allan Poe e a algumas de suas obras mais famosas.

Seguindo com as oficinas de Leitura, passamos à leitura da narrativa escolhida, agora em versão de História em Quadrinhos (doravante HQ). Ao longo da leitura, solicitamos aos alunos que anotassem as palavras desconhecidas e que depois comparassem com os glossários já feitos por eles, se apareceu alguma palavra nova, se foram as mesmas, ou ainda se na versão HQ havia algum sinônimo para as palavras antes apontadas como desconhecidas no conto lido.

Fizemos, então, outro Intervalo, dessa vez com outro conto de Poe, “O Gato Preto”. Entregamos aos alunos esse conto recortado em partes e colado em cartolina. A partir da leitura das partes e, identificando a estrutura composicional de um conto, os alunos deveriam montar as partes, de modo a organizar de modo coeso e coerente a narrativa do conto.

Depois dessa atividade, partimos para a leitura da última modalidade do conto “O Coração Delator” com a qual trabalhamos: a animação da plataforma *YouTube*. Solicitamos mais uma vez que os alunos anotassem as palavras desconhecidas e voltassem a seus glossários

para verificar se deveriam incluir alguma outra palavra, se foi usado algum sinônimo, enfim, comparar as palavras usadas para contar uma mesma narrativa em diferentes semioses. Fizemos uma discussão acerca das semelhanças e diferenças entre as diferentes apresentações do conto trabalhado.

Feitas as leituras propostas, partimos para a oficina de Interpretação dos textos lidos. Esse passo consiste na construção do sentido do texto. A Interpretação se deu a partir das inferências feitas ao longo de todo o processo (estratégias de leitura) o qual envolveu a Leitura: a estratégia de criação de hipóteses e discussão sobre elas, a leitura propriamente realizada e a estratégia de releitura, por meio de texto em HQ e do vídeo de animação apresentado.

Houve o que chamamos de interpretação interior, na qual fizemos a decodificação das palavras do texto, das páginas, até atingirmos compreensão global do texto. E essa atividade levou à interpretação exterior, que é a concretização da interpretação.

Para isso, fizemos o compartilhamento e o registro das interpretações, por meio de exposição oral das impressões diante da leitura e das releituras feitas da HQ e do vídeo de animação. Fizemos ainda atividades de produção de texto escrito, na qual os alunos foram orientados a recontar trechos da história, de forma a produzir paráfrases de trechos, previamente selecionados por nós.

Em seguida, entregamos aos alunos um questionário (disponível em Apêndice B) com questões que abordavam os aspectos da estrutura composicional do gênero, do conteúdo temático e do estilo. Dentre essas atividades, solicitamos que os alunos fizessem uma paráfrase criativa do conto lido inicialmente.

Ainda abordando as questões de textos multimodais e de intertextualidade, trabalhadas anteriormente, solicitamos que os alunos fizessem, como um trabalho em grupo e fora da sala de aula, *memes* que abordassem de alguma forma alguma característica dos textos lidos. Eles poderiam aproveitar a temática, os personagens, qualquer parte do conto e também relacionar com suas vidas pessoais.

Como última atividade de Intervalo, apresentamos o filme “O Corvo”, de 2012, cujo enredo é uma ficção que mistura alguns dados da biografia de Edgar Allan Poe com a história de um assassino que se baseia nas obras de Poe para cometer seus crimes.

Para finalizar as atividades das oficinas, os alunos fizeram uma apresentação para toda a sala das produções de seus *memes*, demonstrando a relação entre o *meme* produzido e as histórias lidas. Além disso, voltamos à divisão das partes do conto feita pelos próprios alunos, revisamos e dividimos cada parte para um grupo, para que os alunos fizessem as paráfrases reprodutivas dessas partes. Essas produções foram coladas em cartazes.

A culminância das oficinas se deu com uma mostra dos cartazes produzidos ao longo das atividades, tanto os cartazes feitos na oficina de Motivação, quanto os cartazes com as paráfrases do conto “O Coração Delator”. Essa mostra foi realizada em reunião de pais e alunos, na qual os alunos expuseram sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas e informaram que os textos estudados estavam disponíveis na biblioteca da escola para que os demais alunos também pudessem ter acesso a eles.

Todas as oficinas foram desenvolvidas ora coletivamente, com toda a sala, ora interativamente, em grupos, com a troca do material produzido entre os estudantes. A partir dessas atividades, os alunos puderam refletir sobre os diferentes significados de uma palavra, sobre seus usos em diferentes contextos de produção textual e sobre as relações semânticas que se estabelecem ao se substituir uma palavra por outra.

3.5 Metodologia de Análise de Dados

A proposta de intervenção pedagógica sugerida nesta pesquisa foi realizada por meio de oficinas, utilizando uma adaptação da proposta de sequência básica (COSSON, 2012), nas quais os alunos participaram de atividades de leitura de conto e de produção de paráfrases, entre outras relacionadas às estratégias de leitura, usando dicionários escolares e os glossários produzidos pelos próprios alunos.

Conforme mencionado, a partir de anotações em um diário de campo, feitas por nós a cada oficina, pudemos avaliar, por meio da observação, a participação, a interação e o comprometimento dos alunos com as atividades propostas.

Além disso, ao longo e ao final das oficinas de Leitura e de Interpretação e compreensão, os alunos responderam a algumas questões relativas ao gênero, oralmente ou por escrito. Ainda foram produzidas paráfrases de cada parte do conto por um grupo e essas produções também foram avaliadas, segundo critérios baseados na teoria da paráfrase reprodutiva e criativa, de acordo com Meserani (1998).

Outro método de avaliação que se somou a todo o trabalho processual de acompanhamento da participação dos alunos foi a aplicação de um questionário avaliativo sobre as oficinas de um modo geral. A esse questionário os alunos responderam sem se identificar e, após lermos as respostas dadas, fizemos uma roda de conversa⁹. Com a essas discussões,

⁹ As rodas de conversa possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos participantes.

podemos ter uma noção da percepção e do aproveitamento dos alunos com relação às atividades desenvolvidas no decorrer das oficinas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES: PARTICIPAÇÃO ATIVA, OBSERVAÇÕES E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados da nossa aplicação e constam as descrições detalhadas dos procedimentos adotados na aplicação das atividades de intervenção, o modo como as atividades foram recebidas pelos alunos, a interação desses diante das situações propostas, além de descrever nossas observações, anotadas em nosso diário de campo (caderno), sobre as produções dos alunos e as análises feitas a partir do trajeto teórico-metodológico exposto no capítulo 2 desta pesquisa.

Segundo propõem Ludke e André (1986), partimos da descrição, ou seja, do registro detalhado do que ocorreu no “campo”, por exemplo, uma descrição das estratégias de leitura utilizadas pelos participantes, dos passos adotados por nós e pelos alunos para a reconstrução (paráfrase) dos textos. Tudo compreendido e analisado a partir das nossas observações pessoais, as produções de paráfrases foram avaliadas quanto aos critérios estabelecidos nas atividades das oficinas e também baseadas na teoria sobre a paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa. (MESERANI, 1998).

Importante esclarecer que as atividades de intervenção foram realizadas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental que contava com 30 alunos. Foi informado, no início do bimestre, que às atividades das oficinas seriam atribuídas notas em nosso processo avaliativo do bimestre. Pudemos observar que todos os alunos participaram ativamente de praticamente todas as atividades, recebendo o material que foi disponibilizado por nós. No entanto, somente 27 alunos entregaram os necessários termos de compromisso assinados pelos seus responsáveis legais.

Diante disso, foram analisadas para o presente trabalho somente as produções e considerações desses 27 alunos, sendo eles 8 meninos e 19 meninas, conforme mencionado anteriormente, e esses alunos aparecem descritos como A1, A2, A3 e assim sucessivamente até a identificação A27.

Para iniciar a proposta de trabalho de leitura de conto, a fim de desenvolver a produção de paráfrases por parte dos alunos, para a ampliação vocabular, fez-se necessário, antes, o conhecimento do conceito de paráfrase, de seus tipos, bem como a resolução de atividades voltadas para o uso do dicionário escolar. Partindo disso é que se iniciou a primeira oficina, com atividades de motivação para o desenrolar da proposta de intervenção.

Oficina 1: Motivação

Antes de iniciarmos o trabalho de oficinas, realizado no 3º bimestre, paralelamente aos estudos previstos no currículo do 8º ano do Ensino Fundamental, no bimestre anterior, foi trabalhado com os alunos o conceito de paráfrase, os tipos: reprodutiva e criativa; e foram desenvolvidas atividades para que os alunos pudessem criar suas próprias paráfrases de trechos dos textos estudados desde o início do ano letivo no livro didático, a fim de que eles aprendessem a reescrever e a recontar uma ideia com suas próprias palavras.

Iniciamos as oficinas, propriamente ditas, partindo da ideia de que é preciso familiarizar os alunos ao uso dos dicionários escolares. Para isso, seguindo o passo de Motivação, conforme a sequência básica (COSSON, 2012), uma das atividades realizada com os alunos foi baseada em uma brincadeira, que fazíamos quando criança, de criação de sentido para uma palavra e pesquisa do sentido dicionarizado dessa palavra e, a partir de pesquisa bibliográfica, encontramos como exemplo de atividade de motivação em Cosson (2012) algo semelhante.

À referida atividade, o autor nomeou *Dicionário particular* (COSSON, 2012. p. 55-56, grifo do autor) que

[...] consiste em propor à turma a elaboração de um dicionário, definindo de forma imaginária algumas palavras. (...) Em seguida, chama a atenção dos alunos para as associações que as palavras nos remetem, nem sempre efetivadas na sua definição. (...) o professor incumbe os alunos de definirem um grupo de palavras estranhas para compor seu dicionário. (COSSON, 2012, p. 55-56).

A diferença que estabelecemos entre a atividade de Cosson (2012) e a nossa é que nós apresentamos quais seriam as palavras que deveriam receber a definição feita pelos alunos e também, eles tiveram de usá-las, com seu sentido imaginário, para a produção de uma pequena narrativa. Ainda, solicitamos que os alunos pesquisassem suas definições nos dicionários e reescrevessem a história criada inicialmente.

Primeiramente, começamos perguntando oralmente aos alunos se eles sabiam como as palavras são apresentadas nos dicionários, fizemos uma breve discussão a respeito, alguns alunos deram suas opiniões dizendo que só havia o sentido literal das palavras, “real”, como disseram; outros alegaram que não sabiam usar um dicionário.

Ao longo dessa discussão, A2 e A18 disseram que não sabiam consultar o dicionário. Fizemos, então, uma breve explicação acerca de como as palavras eram organizadas em ordem alfabética em um dicionário, que elas e suas acepções eram chamadas de verbetes, ou seja, a

palavra-entrada traz uma ou mais definições e apresentamos mais algumas informações importantes para a realização da atividade.

Houve, nesse momento, intervenção de alguns alunos com perguntas como:

A8 – “existe dicionário com todas as palavras da língua?”;

A25 – “existe dicionário que tem gíria?”;

A27 – “como se sabe que uma palavra significa isso ou aquilo quando é uma gíria?”;

A7 – “alguma palavra deixa de existir?”;

A12 – “quando ela para de aparecer num dicionário?”; entre várias outras. Tentamos esclarecer o máximo de dúvidas dentro do que foi possível pelo tempo de aula e pela maturidade dos alunos em compreender quanto à elaboração dos dicionários.

Em seguida, a fim de que os alunos fizessem efetivamente uma pesquisa nos dicionários escolares que foram disponibilizados, foram escolhidas aleatoriamente algumas palavras para que os alunos buscassem seus significados e anotassem em seus cadernos. As palavras escolhidas inicialmente foram “falácia”, “hermeneuta” e “traquinagem”.

Tanto para esta, quanto para as demais atividades desenvolvidas nas oficinas, foram levados para as aulas 30 exemplares de dicionários escolares, sendo 10 do “Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Aurélio Júnior”, 10 do “Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete, e 10 do “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa”, organizado por Evanildo Bechara.

Auxiliamos alguns alunos que diziam não conseguir procurar palavras nos dicionários e tivemos de orientar que algumas palavras não são encontradas da forma como as procuramos e que, muitas vezes, é preciso procurar alguma palavra da qual ela seja derivada, ou a forma básica de um verbo, por exemplo. Nessa atividade inicial, nos dicionários escolhidos, os alunos não encontraram a palavra “hermeneuta” em todos os três dicionários escolares que estavam sendo usados, apenas no Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, mas a definição levava à pesquisa de outra palavra.

Nesse dicionário, a palavra “hermeneuta” aparece como: *s2g*. Pessoa especializada em hermenêutica. [F.: do gr. *hermeneutés*]; com isso, muitos alunos simplesmente disseram que não encontraram a definição dessa palavra, assim, tivemos de intervir mais uma vez e explicar que, para se conhecer uma palavra, muitas vezes é necessário saber sua origem, se ela é uma palavra que deriva de outra, qual a sua funcionalidade, ou seja, não basta conhecer a ortografia, a fonética e um sentido literal, existem outros aspectos que devem ser pesquisados e compreendidos.

Depois de fazermos algumas reflexões acerca da atividade anterior e, para dar sequência a ela, foram apresentadas aos alunos algumas palavras escolhidas por nós, nos dicionários escolares, que possivelmente fossem desconhecidas para eles. As palavras escolhidas foram: “mixórdia”, “vituperada”, “perfunctório”, “sibilino” e “bisonho”, por serem pouco usuais em nosso cotidiano, além de seu aspecto fonético, que soa incomum.

A partir da apresentação das palavras selecionadas, solicitamos que os alunos criassem um significado para essas palavras, escrevendo em seus cadernos, segundo aquilo que elas lhes remetessem, diante de sua percepção sonora, pela extensão da palavra, ou por qualquer outra associação que o aluno pudesse fazer.

Pedimos que essas definições se apresentassem como se fosse em um dicionário, ou seja, os alunos deveriam dizer a que classe de palavras elas pertenciam, se tinham gênero e qual era, se estavam em sentido figurado, além de apresentarem descrições e situações que exemplificassem aquilo que está sendo definido.

Depois de criadas essas definições, solicitamos que os alunos produzissem uma pequena narrativa escrita, usando as palavras dadas, com os significados que eles mesmos lhes atribuíram. Tal atividade teve como objetivo não só estimular a criatividade dos alunos, como também foi uma forma de podermos avaliar o conhecimento deles em relação aos dicionários, o conhecimento sobre classe de palavras, gênero das palavras, entre outros fatores.

Depois da narrativa pronta, os alunos foram convidados a lerem, tanto o significado que eles criaram para as palavras dadas, como também seus textos. Em seguida, foram entregues dicionários escolares, para que os alunos pudessem procurar neles os sentidos, as acepções das palavras da atividade e, após essa pesquisa, com a nossa ajuda, foi então solicitada uma nova produção textual, agora com a aplicação do sentido denotativo encontrado nos dicionários.

Para isso, reforçamos a ideia de que os alunos fariam, então, uma paráfrase criativa do texto produzido por eles, uma vez que deveriam ser usados os sentidos dicionarizados daquelas palavras trabalhadas, adequando à história produzida pelos alunos, fazendo as modificações necessárias para que alcançassem uma coerência.

Ao longo dessa busca pela definição das palavras nos dicionários, fizemos as intervenções necessárias para auxiliar os alunos, a fim de que esses pudessem se sentir cada vez mais confiantes para usar de tal recurso.

Para finalizarmos essa primeira oficina e estabelecermos uma ligação com as oficinas seguintes, solicitamos que os alunos primeiramente lessem suas produções de texto e fizemos uma breve discussão sobre o que eles acharam da atividade, se tiveram dificuldade para fazer a pesquisa no dicionário e quais suas percepções sobre a aula como um todo.

Em nossas discussões, muitos alunos fizeram uma crítica sobre o sentido denotativo das palavras, que não se encaixavam no contexto criado por eles. Outros ainda afirmaram não saber pesquisar em dicionários, ainda alguns disseram que sabiam procurar algo em dicionário, mas que não gostavam muito dessa atividade, já que existe a facilidade de buscar um significado na internet, por exemplo.

Em seguida, solicitamos que fossem pesquisados os significados, nos dicionários escolares, das palavras “terror” e “enigma”, e que essas definições deveriam ser anotadas no caderno. Evidenciamos para os alunos que essas palavras serviriam para o foco do nosso estudo nas oficinas seguintes.

Diante dessas primeiras atividades, com intensa e efetiva participação dos alunos, demos início a um trabalho de maior percepção e foco com relação aos sentidos das palavras, bem como os alunos puderam perceber que uma mesma palavra pode apresentar diferentes acepções, conforme o uso que se faz dela, segundo consta nos dicionários escolares utilizados em sala de aula.

Toda essa atividade estava planejada para ocorrer em dois horários de aula geminada, com 50 minutos em cada, no entanto, a maioria dos alunos se mostrou disposta e interessada em participar das discussões, o que fez com que as atividades levassem mais tempo do que o previsto para se realizarem.

Adaptando o tempo, foram utilizados dois dias de aulas geminadas, sendo quatro horários de 50 minutos cada para toda a primeira parte dessa primeira oficina, a qual chamamos de oficina 1.

Oficina 1 (continuação): Motivação

Ainda dentro das atividades de motivação, iniciamos, no dia seguinte, a continuação da primeira oficina com uma discussão oral a partir da pesquisa feita pelos alunos das palavras “terror” e “enigma”, nos dicionários escolares selecionados.

Discutimos as acepções encontradas nos diferentes dicionários e se os alunos concordavam ou não com essas definições. Quanto às definições de enigma, todos concordaram com a acepção que o relaciona a um mistério ou problema de difícil solução. Já em relação ao conceito da palavra “terror”, o (a) aluno (a) A2 discordou do sentido de terror, pois alegou que, para ele (a), terror deveria sempre ter morte, ou algo muito ruim, enquanto as acepções presentes nos dicionários escolares trabalhados são mais gerais, relativas ao sentimento de medo ou a algo que provoque esse sentimento; é ainda relacionado a ações de terrorismo.

Dando sequência às atividades, apresentamos aos alunos as seguintes perguntas e pedimos que anotassem suas repostas nos cadernos: “Você gosta de filmes de terror? Cite o título de algum filme que você tenha gostado.” “Para você, o que um filme ou história precisa ter para ser considerado como terror?”

Foi dado um certo tempo para que os alunos fizessem suas anotações e seguimos com uma discussão oral sobre o que eles haviam respondido. A2 fez questão de expor sua opinião e reforçou a ideia de que, para uma história ser considerada de terror, era preciso ter situações de morte, tortura, acontecer algo realmente muito ruim. Outros alunos também expuseram suas opiniões, algumas delas, talvez influenciadas pelas acepções dos dicionários, que definiam terror como aquilo que gera o medo, ou relativo ao terrorismo.

Encerradas as discussões iniciais, pedimos que os alunos se dividissem em grupos e apresentassem uns para os outros qual o filme ou história eles tinham citado nas questões anteriores. Orientamos que os grupos deveriam ter, em média, de 4 a 5 alunos, então, por afinidade, foram formados 7 grupos, sendo dois com 3 alunos, quatro grupos com 4 integrantes e um com 5. Em seguida, cada grupo deveria escolher apenas um filme dos mencionados pelos seus integrantes para representar em um cartaz feito com gravuras, recortes de revistas e desenhos, a fim de criar a simulação de um “pôster” de divulgação do filme escolhido.

Decidido o filme a ser representado, os alunos começaram a confeccionar seus cartazes em papel cartolina, usando revistas, tesouras, cola, canetas coloridas, pincéis hidrocores e lápis de cor. Depois de prontos, os alunos apresentaram seus cartazes para toda a turma e, em seguida, afixaram nas paredes do corredor da escola, para que os demais alunos da escola pudessem apreciar o trabalho desenvolvido, conforme exemplo da figura 3 a seguir e demais cartazes no Anexo A.

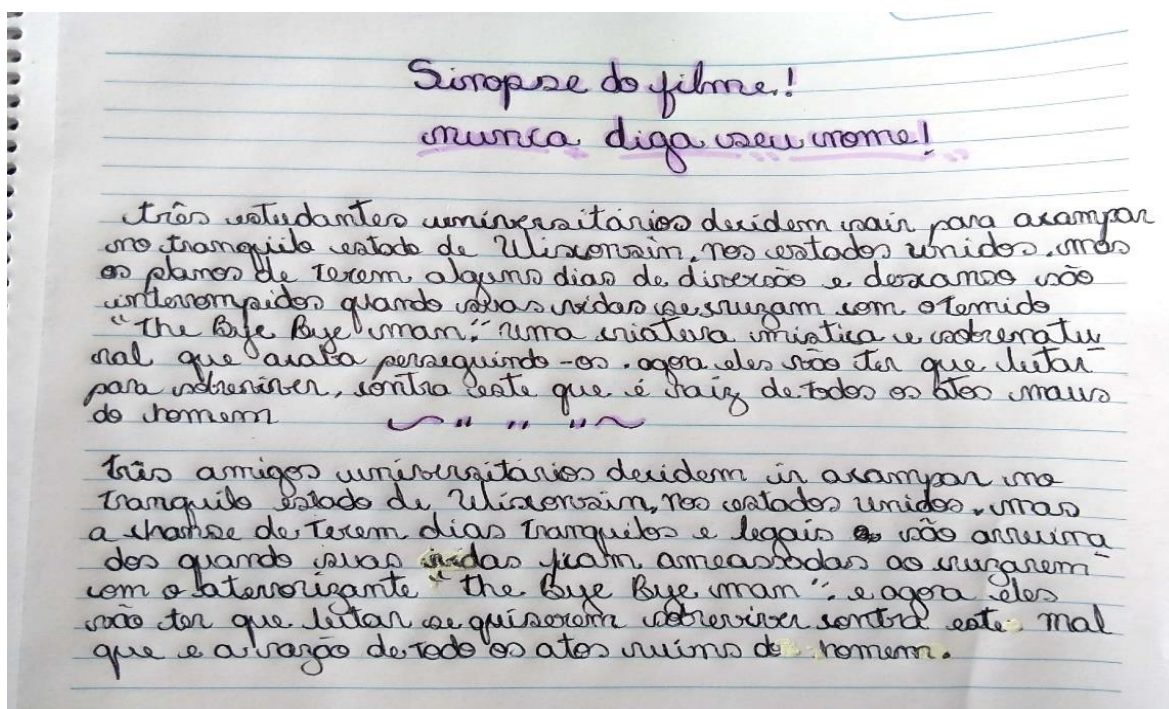
Figura 3 – Cartaz produzido por um dos grupos de alunos.



Fonte: alunos A02, A05, A10 e A11.

Colados os cartazes, os alunos voltaram à sala de aula, onde foram projetadas, usando *Datashow*, as sinopses dos filmes escolhidos pelos alunos. A partir dessas sinopses, solicitamos que os alunos fizessem paráfrases reprodutivas desses textos e apresentassem aos colegas do grupo, a fim de compararem essas produções, de modo a perceberem que existem diferentes maneiras de se produzir o mesmo sentido, conforme exemplificado na figura 4 a seguir e demais figuras no Anexo B.

Figura 4 – Paráfrase da sinopse de filme.



Fonte: alunos A08, A12, A19 e A25.

Essa segunda parte da oficina 1 aconteceu em duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Oficina 2: Introdução

Seguindo os passos da nossa adaptação da sequência básica (COSSON, 2012), passamos então para a Introdução, na qual falamos acerca de fatos importantes da vida do autor Edgar Allan Poe e de suas principais obras.

Após a realização das atividades de motivação, reservamos um momento para a apresentação do autor e da obra aos alunos, a fim de consolidar o processo de motivação e instigar a curiosidade dos alunos acerca da obra a ser lida.

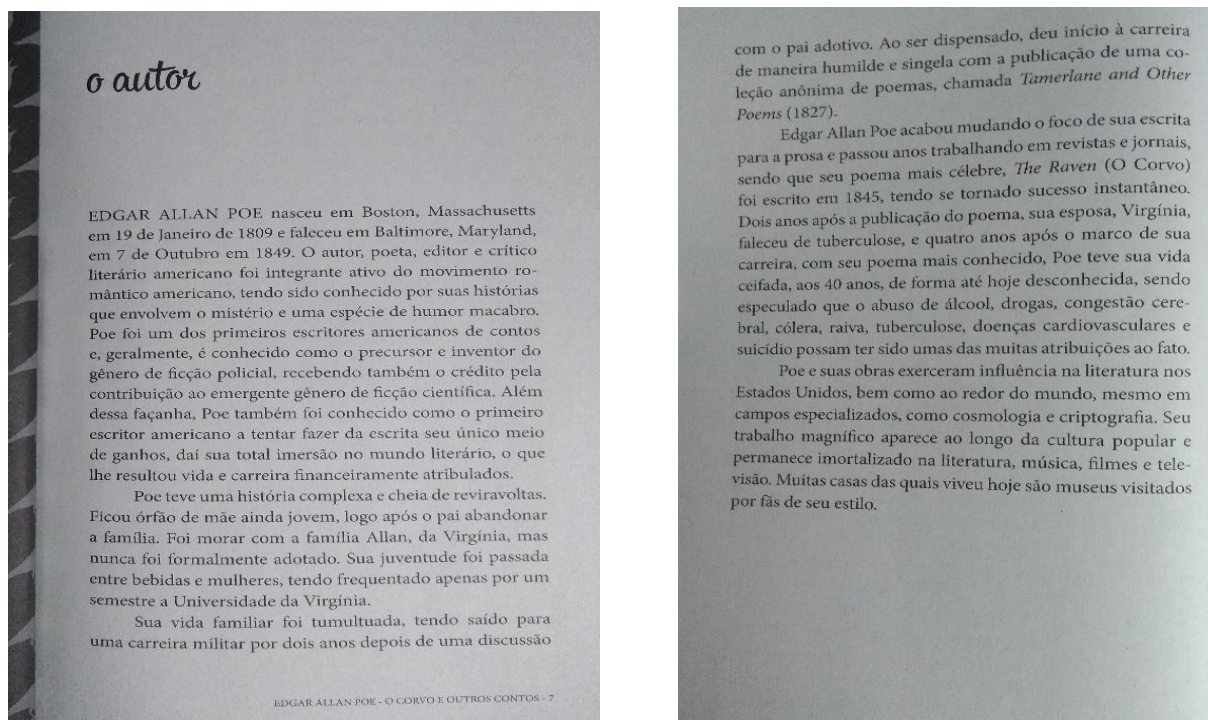
Para isso, projetamos, usando *Datashow*, um desenho com a representação de Edgar Allan Poe, com referência a algumas de suas obras mais importantes e algumas informações sobre sua biografia, constantes nos livros que seriam apresentados aos alunos, conforme figuras 5 e 6 a seguir. Esse desenho foi explorado por nós, percorrendo sobre as referências existentes às obras do autor, além de fazermos a leitura de sua biografia, dando ênfase a alguns aspectos que consideramos importantes de sua vida, que tenham interferido em sua obra. Ressaltamos ainda suas obras mais relevantes, dentre elas o poema “O corvo” e alguns contos de terror, como “O gato preto”, “O poço e o pêndulo”, entre outros.

Figura 5 – Desenho de representação de Edgar Allan Poe.



Fonte: Martín (2015).

Figura 6 – Biografia de Edgar Allan Poe.



Fonte: Poe (2017).

Em seguida, apresentamos aos alunos o *box* de livros do Poe, edição especial, da coleção *Obras de Edgar Allan Poe*, da editora PandorgA, com três livros de contos selecionados, sendo cada livro intitulado de: “O gato preto”, “O escaravelho de ouro” e “O corvo”. Esse *box* e os livros foram passados aos alunos para que eles pudessem ver, tocar, folhear, ler as “orelhas” dos livros, analisar suas capas, ver os desenhos ali presentes, as cores, enfim, explorar os elementos paratextuais da obra e fazer um levantamento de hipóteses a partir da leitura feita dos elementos paratextuais.

Na sequência, expusemos aos alunos que seria feita a leitura de um conto, cujo título é “O Coração Delator”. Então, a fim de termos uma noção do conhecimento prévio dos alunos, perguntamos se eles conheciam o sentido da palavra “delator”. Alguns alunos, como A1, A17, A18 e A25 disseram que achavam que poderia ser algo relacionado com política, pois associaram à expressão “delação premiada” que ocorre quando um político delata o que sabe em relação a alguma situação, revela os crimes cometidos por outros, segundo o que os alunos disseram. Fizemos, então, uma breve discussão acerca do significado dessa palavra e das hipóteses que foram criadas a partir das ideias apontadas pelos alunos e por nós.

A partir dessas considerações, para ampliar a formulação de hipóteses quanto ao texto a ser lido, solicitamos que os alunos imaginassem e falassem para os colegas o que eles

poderiam esperar de um conto com esse título, o que poderia acontecer nessa história, considerando não só o título, mas também o estilo de vida do autor, se eles imaginavam que isso poderia influenciar em suas obras.

Depois dessa explanação e da formulação de hipóteses oralmente, solicitamos que os alunos anotassem em seus cadernos o que haviam imaginado, para que, depois da leitura do conto, pudessem confirmar ou refutar as hipóteses formuladas.

Essa segunda oficina teve a duração de duas aulas geminadas, com 50 minutos cada.

Oficina 3: Leitura do conto “O Coração Delator”

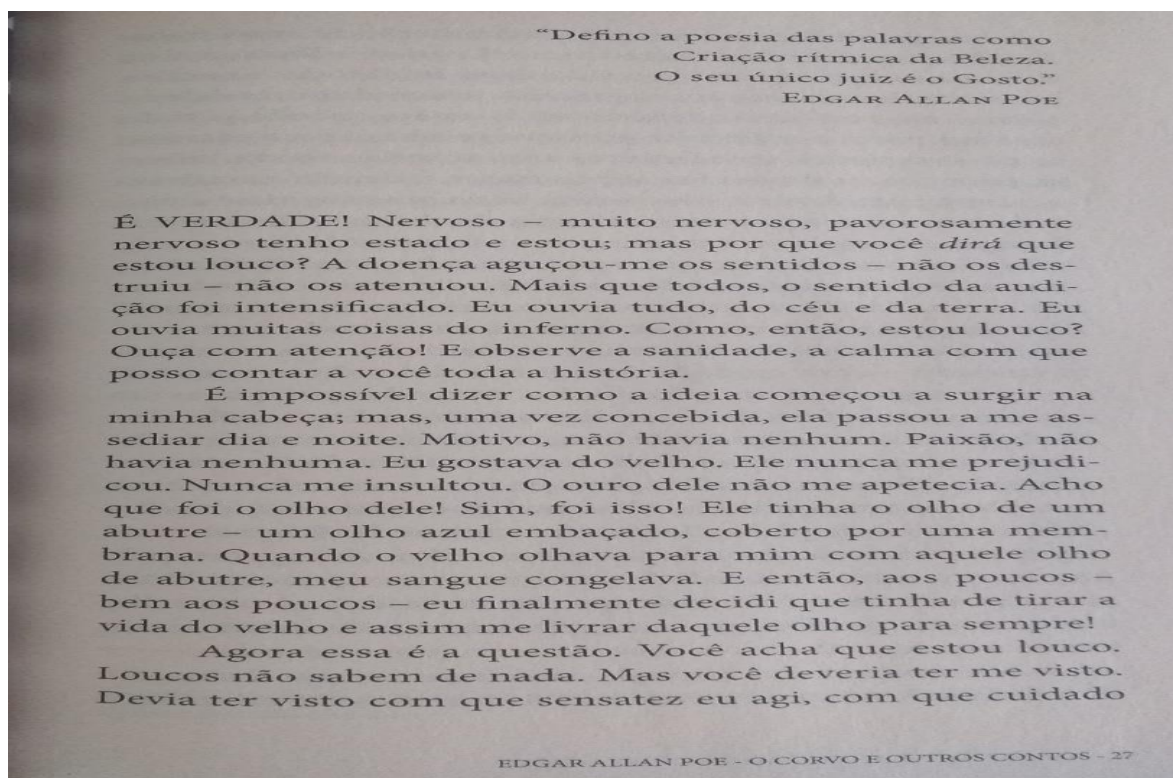
Iniciamos, na oficina 3, o passo de Leitura, conforme a adaptação da sequência básica que seguimos (COSSON, 2012). Estabelecemos como objetivos que, ao final da leitura, feita com nossas intervenções sempre que julgamos necessárias, nossos alunos fossem capazes de compreender o conto “O Coração Delator”, reconhecendo nele suas características composicionais, sua estrutura e estilo, além de terem selecionado as palavras que eles consideraram como desconhecidas, não pertencentes a seu vocabulário.

Para isso, pedimos aos alunos que identificassem e destacassem, ao longo da leitura, as palavras que fossem desconhecidas por eles, para que, depois de findada a leitura do texto e feita as análises e interpretação desses, os alunos conseguissem produzir paráfrases orais e escritas, de trechos do texto lido, ou de todo o texto.

Ainda, a partir dessa identificação de palavras desconhecidas, tivemos por objetivo desenvolver atividades para a confecção de glossários para este conto, a fim de que, com isso, os alunos pudessem se apropriar dos recursos linguísticos e discursivos presentes no texto, para utilizá-los com autonomia em sua prática social de leitura e compreensão de outros textos.

Propomos que fosse feita uma primeira leitura do conto por parte dos alunos, em voz alta. Essa atividade de leitura foi realizada na íntegra em duas aulas geminadas, considerando que o texto é curto. Os alunos receberam o texto em material impresso para que pudessem acompanhar a leitura e grifar ou destacar de alguma forma as palavras que eles desconheciam, mas o conto também foi projetado em *Datashow* no quadro da sala de aula. Na figura 7, temos o trecho inicial do conto distribuído aos alunos e o conto completo em Anexo C.

Figura 7 – Trecho inicial de “O Coração Delator”.



Fonte: Poe (2017).

Terminada a leitura, para checar as estratégias de formulação de hipóteses realizada antes de os alunos lerem o conto e verificar as estratégias de criação de inferências das palavras desconhecidas ao longo da leitura, foi feita uma breve discussão acerca das impressões que os alunos tiveram em relação ao conto lido, considerando as anotações que os alunos haviam feito em seus cadernos antes da leitura.

Alguns alunos foram manifestando suas opiniões ao longo da leitura, por exemplo, quando A24 questionou que o narrador personagem dizia não ser louco, argumento do qual o aluno duvida; A3, A8, A11 e A25 questionaram o motivo que o assassino alega para cometer seu crime, e vários outros comentários foram feitos durante a leitura. Ao final da aula, solicitamos que os alunos fizessem também a leitura silenciosa do conto como atividade para casa.

Importante ressaltar que consideramos necessário fazermos, tanto em sala de aula como fora dela, a leitura do conto apresentado, a fim de que, quando a mesma história fosse apresentada em diferentes semioses, como em sua versão em HQ e em uma animação na plataforma *YouTube*, os alunos fossem capazes de comparar as formas multimodais de uma mesma narrativa, com a finalidade de explorar sua estrutura composicional, conteúdo temático

e estilo (BAKHTIN, 2011), bem como trabalhar as estratégias de leitura propostas pelos PCN (BRASIL, 1998).

Na aula seguinte, solicitamos que os alunos se organizassem em grupos e, a partir da estratégia de estabelecimento de objetivos claros para a leitura, pedimos que o grupo fizesse uma leitura conjunta do conto novamente, a fim de identificar e destacar a divisão da estrutura do conto em apresentação, complicação, conflito, clímax e desfecho. Explicamos que tal divisão seria utilizada posteriormente, para a atividade de elaboração das paráfrases.

Feita essa atividade, na sequência, entregamos a cada grupo um quadro de ficha lexicográfica (Apêndice A) para que, a partir daquele modelo, os alunos montassem seus próprios glossários com as palavras apontadas por eles como desconhecidas no conto lido.

Importante ressaltar que explicamos detalhadamente como o trabalho deveria ser feito, juntando as palavras destacadas pelos integrantes do grupo, colocando-as em ordem alfabética, para que, com a pesquisa nos dicionários escolares, os alunos discutissem qual seria a melhor acepção da palavra para o contexto em que ela foi usada no conto, conforme um dos exemplos apresentado figura 8 a seguir (e demais glossários em Anexo D).

Figura 8 – Glossário produzido pelos alunos.

Palavras	Definições	Aplicação em dado contexto	Qual dicionário usado para consulta?
Astute	me de rapina que se alimenta de animais mortos	Ele me olhava de olho de abute	Caldas Aulete
Apetite	Ter apetite ou desejo	Ambiciosa, apetecia um alto valor	Caldas Aulete
Aguçou-me	Excitar, provocar estímulo	A notícia aguçou a curiosidade das crianças	Caldas Aulete
Afarsa	Respirar com dificuldade	Bateu com falta de ar	Caldas Aulete
Barratos	Liga de madeira onde estão pregadas as tábuas dos assoalhos ou dos tetos	Eu caí dos barratos	Caldas Aulete
Concebida	Quar, inventar, imaginar, não consigo conceber a ideia, li fica sem trabalhar	Vou usar essas ideias	Bechara
Passou	A dor e fôrte me inchoa mais depois passa	Entrei com muito do	Caldas Aulete
Destreza	Demonstração de esperteza	Eu sou muito esperto	Caldas Aulete
Notoriamente	tendências de quem ou de que é notório.	Eu tenho várias características	Bechara
Sagaz	que é astuto; malicioso espíaco sagaz	Sou um espírito muito rápido	Bechara
Lutamos	luta de determinação	Eu vou lutar muito	Bechara

Fonte: alunos A04, A18 e A22.

Os alunos deveriam, então, copiar somente uma acepção que julgassem como mais adequada e, em seguida, criar uma frase, uma aplicação em um dado contexto, no qual usassem aquela palavra com o mesmo sentido utilizado dentro do texto lido. Os alunos poderiam pesquisar nos três títulos de dicionário que foram levados para a sala de aula, mas deveriam escrever no glossário de qual dicionário foi copiada a acepção escolhida.

Alguns alunos sentiram dificuldade em realizar tal atividade e solicitaram nossa ajuda. Percebemos que alguns alunos, como A04, A18 e A27 principalmente, ainda demonstravam dificuldade para encontrar as palavras nos dicionários. Outros alunos, como A05, A10, A17, A23 e A25, demonstravam uma postura mais madura e crítica com relação aos dicionários disponibilizados, tanto que disseram não ter gostado muito do dicionário de Caldas Aulete, pois alegaram que não conseguiam encontrar todas as palavras que buscavam e, muitas vezes, quando encontravam, as acepções eram pouco elucidativas.

Ao longo da confecção dos glossários, pudemos perceber que alguns grupos foram “encurtando” seu trabalho, uma vez que alguns alunos colocaram nos glossários menos palavras que as selecionadas previamente como desconhecidas. Quando percebemos isso, insistimos que eles colocassem todas as palavras destacadas, mas, em alguns casos, infelizmente nosso pedido foi em vão.

Imaginamos que uma das razões possíveis seja a falta de hábito com o uso do dicionário, mas também cogitamos que alguns alunos se sentem pouco dispostos para esse tipo de trabalho, uma vez que, em seu cotidiano, estão habituados a ter soluções imediatas para suas pesquisas feitas na internet.

Apesar da resistência de alguns alunos quanto a essa atividade de confecção dos glossários, dentro dos limites deles, foram cumpridos os requisitos solicitados. Assim, essa atividade teve a duração de duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Intervalo 1:

Ao longo das oficinas, fizemos atividades de Intervalo, conforme mencionado anteriormente, como forma de estabelecer a ligação e a relação entre os textos lidos, a partir de suas semelhanças, diferenças e aspectos de intertextualidade.

Assim, iniciamos a primeira aula de Intervalo, sem dizer nada a princípio, com a apresentação de um *memé* que faz referência direta a uma das obras mais famosas de Edgar Allan Poe: “O Corvo”, conforme a figura 9 a seguir:

Figura 9 – *Meme* que faz referência a “O Corvo”.



Fonte: Eu vô... (2019).

Na sequência, fizemos uma discussão e análise do *meme* apresentado, partindo do que já havíamos estudado acerca de *memes* em bimestres anteriores. A partir de tudo o que já havia sido exposto acerca de Poe, de sua vida e de sua obra, fizemos perguntas oralmente sobre quais as relações existentes entre esse *meme* e nosso autor em estudo. Alguns alunos, como A01, A02, A23 e A24, perceberam prontamente que se tratava de uma referência a uma obra já mencionada do autor. Logo, A15 falou em intertextualidade, que era o assunto o qual pretendíamos abordar.

Perguntamos, então, se todos sabiam o que era intertextualidade, ao que alguns alunos responderam que sim, outros que não. Solicitamos que aqueles que sabiam o que era falassem qual era seu conceito de intertextualidade e A23 disse que acreditava que seria quando um texto “falava” de outro, citando algo, ou fazendo referência a algo. A12 complementou que entendia que a intertextualidade ocorria quando um texto usava algum elemento de outro texto, por exemplo, o uso de uma mesma personagem.

Após mais algumas considerações, para as quais fizemos o reforço positivo de que todos os entendimentos apontados estavam corretos, retomamos a palavra para explicar que, quanto maior nosso conhecimento de mundo, maiores condições teremos de construir o sentido dos textos com os quais nos deparamos, uma vez que diversos textos usam de intertextualidade, não só reproduzindo o estilo de algum autor, mas também criando trechos que remetem a passagens de um texto-fonte. Com isso, podemos considerar que, ao reconhecermos que um texto faz retomadas de outros textos, podemos construir novos sentidos, uma vez que ocorre a inserção em uma diferente situação comunicativa, com configuração e objetivos diversos (KOCH; ELIAS, 2014).

Explicamos ainda que, dentro do conceito de intertextualidade, segundo Koch e Elias (2014), existe a intertextualidade explícita, a qual “[...] ocorre quando há citação da fonte do intertexto [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 87); e a intertextualidade implícita que “[...] ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 92).

Após essa discussão acerca da intertextualidade presente no *meme*, apresentamos um curta-metragem animado em *stop motion*, de Tim Burton, com 5 minutos e 12 segundos, disponível na plataforma *YouTube*, em sua versão narrada em português, o qual também faz referências diretas a algumas das principais obras de Poe. Na animação, é contada a história de um menino de 7 anos de idade, Vincent Malloy, que quer ser como Vincent Price, um ator norte-americano que ficou famoso por suas interpretações em filmes de terror e mistério.

Ao longo do curta-metragem, existem diversos elementos que estão relacionados às obras de Poe, como um gato preto, uma cena em que o olho do menino parece estar todo branco, como seria o olho cego do velho de “O Coração Delator”, a vontade do menino de morar em um ambiente sombrio, a referência a um pintor que coloca em tela a imagem da amada, como em “O retrato oval”, o narrador diz que, enquanto outras crianças gostam de literatura infantil, o autor favorito de Vincent é o Edgar Allan Poe, faz referência às personagens enterradas vivas nos contos “O Enterro Prematuro” e “A Queda da Casa de Usher”, além de mencionar as “ações” da casa, como se ela estivesse viva e, para finalizar a narrativa, o narrador diz que Vincent cita um trecho de “O Corvo”, de Edgar Allan Poe. Como exemplo, apresentamos a seguir, nas figuras 10 e 11, respectivamente, a cena de abertura da animação e a cena do olho esbranquiçado.

Figura 10 – Abertura do curta-metragem “Vincent, 7 anos e insano”.



Fonte: Benjoino (2010).

Figura 11 – Imagem de Vincent com olho esbranquiçado.



Fonte: Benjoino (2010).

Após assistirmos ao vídeo de curta-metragem, fizemos uma análise quanto às várias intertextualidades presentes na animação, sobre de que forma elas se referiam às obras de Poe, se havia intertextualidades implícitas, explícitas ou ambas, explicamos quem é Vincent Price, mencionado na história e apresentamos a foto do ator, como na figura 12 a seguir.

Figura 12 – Fotografia de Vincent Price.



Fonte: Vincent... [2019].

Essas atividades de Intervalo tiveram uma duração de duas horas aula, de 50 minutos cada, devido às discussões feitas, às interações dos alunos que demonstraram ter gostado bastante tanto do *mime*, quanto do curta-metragem apresentados. A07 disse que adora *memes* e se interessa por tudo o que tenha a ver com esse assunto, enquanto A13, A14 e A21 expuseram que acharam a animação muito criativa e acharam muito interessante a forma como foram reunidas referências de tantas obras em somente 5 minutos.

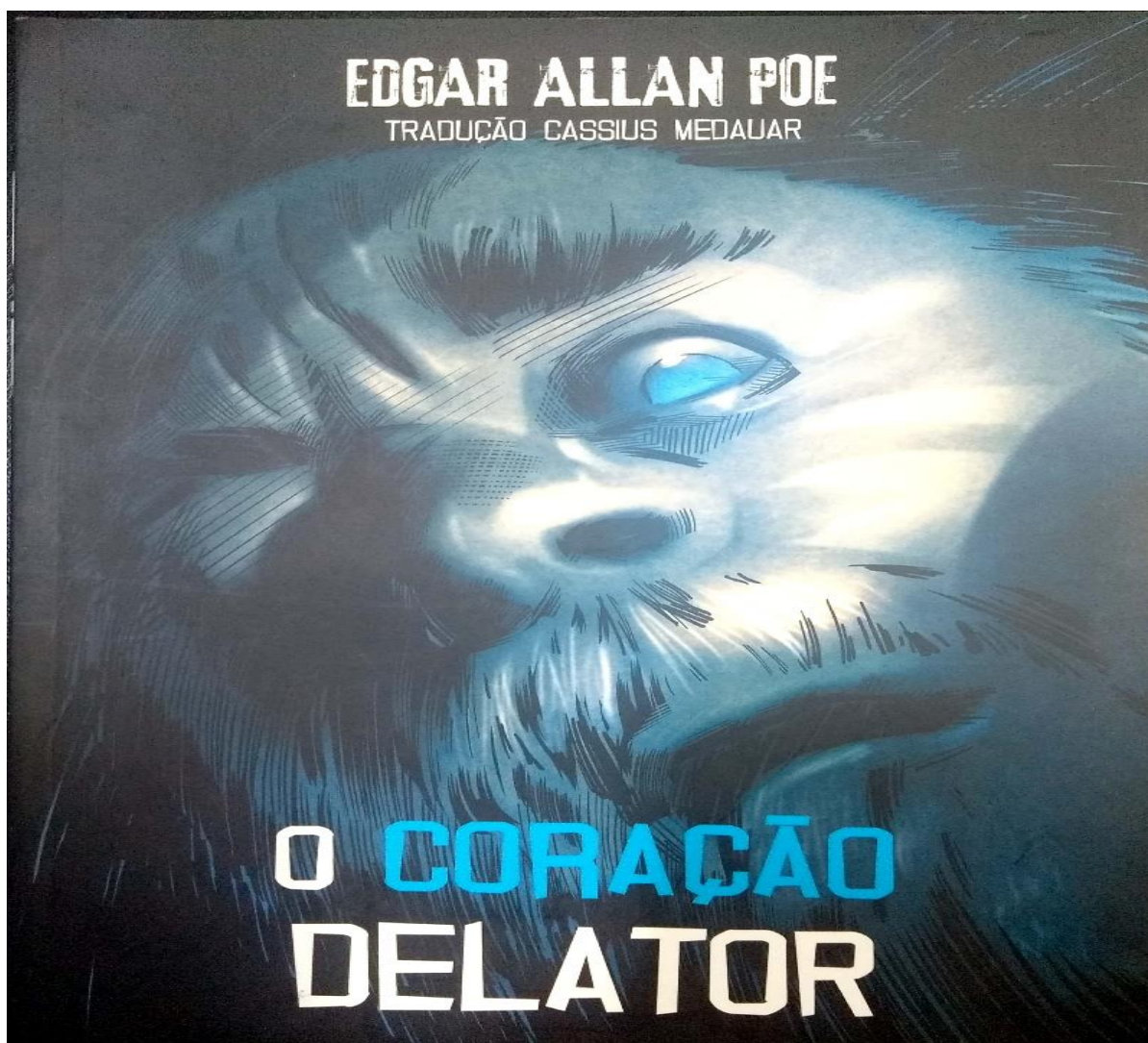
Oficina 3 (continuação): Leitura do conto “O Coração Delator” em HQ

Dando continuidade à oficina de Leitura, explicamos aos alunos que iríamos ler o conto “O Coração Delator” novamente, mas, dessa vez, de um jeito diferente, em sua versão de HQ.

Os alunos se mostraram extremamente empolgados com a novidade e logo no início da aulas já pareciam bem ansiosos.

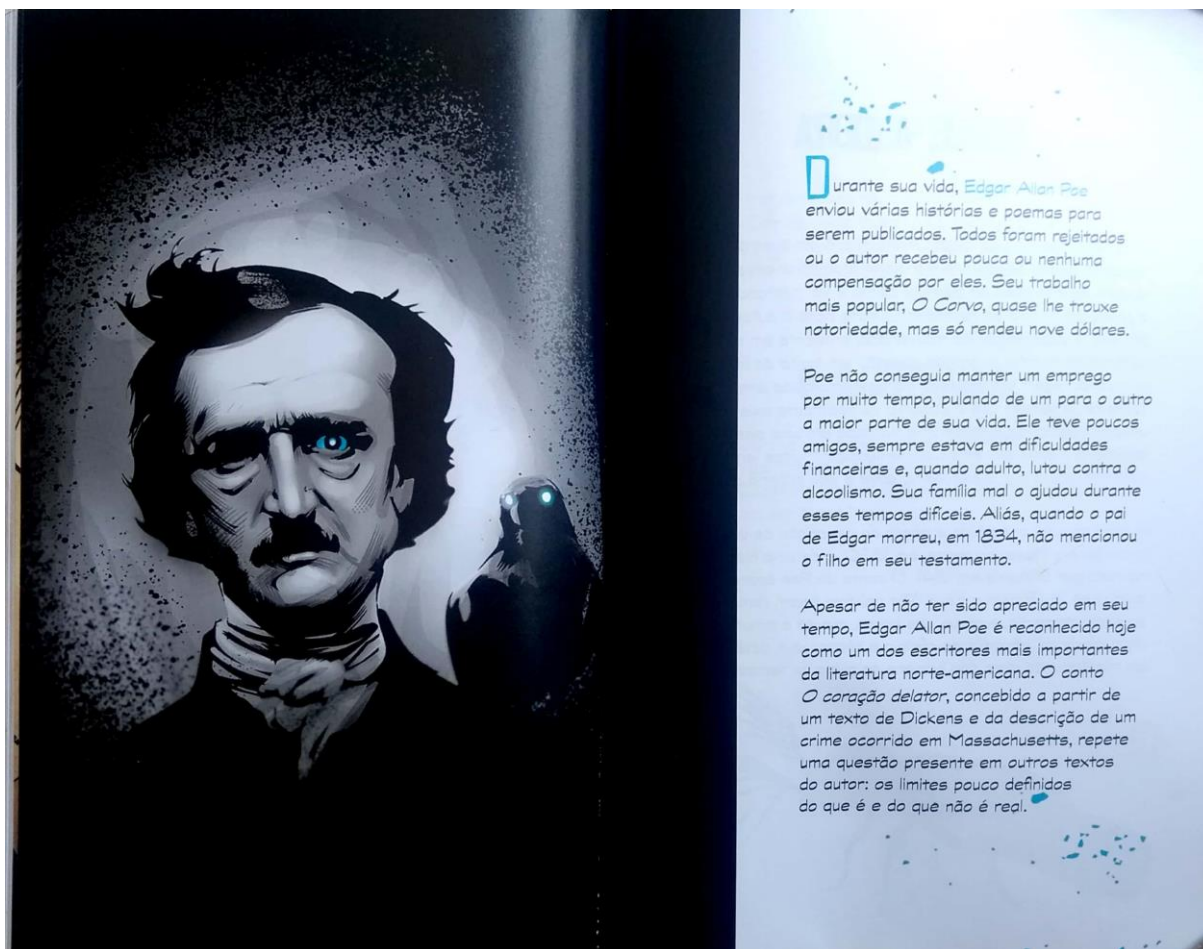
Antes de iniciarmos a leitura, porém, apresentamos a eles, projetada em *Datashow*, a imagem da capa do livro com a história em HQ, conforme figura 13 e a biografia de Edgar Allan Poe presente no livro da versão em HQ (Figura 14). Então, solicitamos que os alunos imaginassem e anotassem em seus cadernos e comentassem com a turma se eles acreditavam que haveria muita diferença na história narrada no conto lido anteriormente e em sua versão em HQ, se sim, quais seriam essas diferenças e por quais motivos elas deveriam existir.

Figura 13 – Capa do livro em HQ de “O Coração Delator”.



Fonte: Harper (2014).

Figura 14 – Biografia de Poe no livro “O Coração Delator” em HQ.



Fonte: Haper (2014).

Nas discussões feitas antes de iniciarmos a leitura, alguns alunos, como A16 e A26, disseram que uma história com ilustração talvez não tivesse tanto texto escrito; A18, A19 e A25 acreditavam que a narrativa seria representada em forma de diálogo entre as personagens. Depois de expostas as opiniões dos alunos, partimos então para a leitura efetiva da HQ, projetada na íntegra com uso de *Datashow*, pois, como no livro há muitas páginas escuras, em preto ou azul escuro, tentamos reproduzir o material em xerox, mas a qualidade não ficou boa, dessa forma, optamos por apenas projetar as imagens e depois disponibilizamos o arquivo por e-mail aos alunos que já possuíam algum endereço de correio eletrônico.

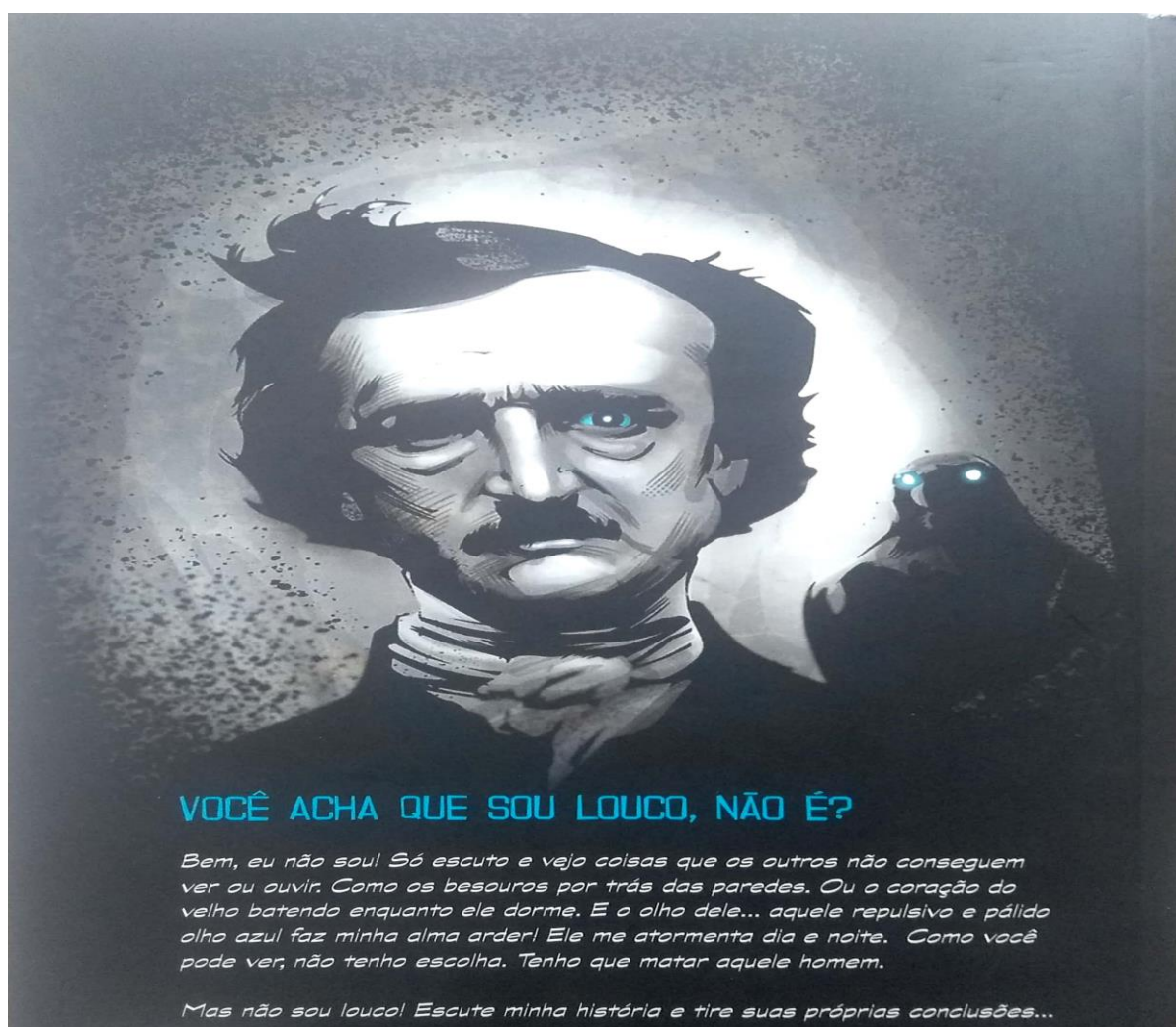
Ainda, solicitamos aos alunos que anotassem as palavras que eles julgassem desconhecidas à medida em que fossem aparecendo no texto em HQ, mesmo que algumas delas já tivessem aparecido no conto lido, mas que os alunos ainda não tivessem apreendido seu significado. Dessa forma, a cada slide com mais textos que passávamos, perguntávamos se

havia alguma palavra a ser anotada e, caso tivesse, fazíamos uma pequena pausa para essa anotação.

À medida em que a leitura foi avançando, o que os alunos haviam levantado como hipóteses foi se confirmando, uma vez que essa versão em HQ apresenta pouquíssimo texto escrito, o qual aparece principalmente em forma de diálogo entre as personagens, bem como o que o narrador personagem nos conta, como se estivesse conversando com o leitor.

Terminada essa leitura, apresentamos a contracapa do livro “O Coração Delator” em HQ (Figura 15) e fizemos uma breve discussão acerca do motivo que o narrador personagem alega para assassinar o velho, o que alguns alunos, como A03, A08, A11, A25 haviam questionado, conforme já mencionado, e outros disseram que era absurdo. Em seguida, solicitamos que os alunos pegassem os glossários produzidos por eles e analisassem se teria surgido alguma palavra nova, apontada como desconhecida, nessa versão em HQ.

Figura 15 – Contracapa do livro “O Coração Delator” em HQ.



Fonte: Harper (2014).

O que pudemos perceber, com essa atividade, foi que essa outra modalidade de texto realmente trazia uma versão bem mais simplificada, uma vez que, quando havia alguma palavra diferente, esta era um possível sinônimo para a palavra usada no conto trabalhado. Com isso, os glossários foram revisados, no entanto, nenhuma palavra foi acrescentada.

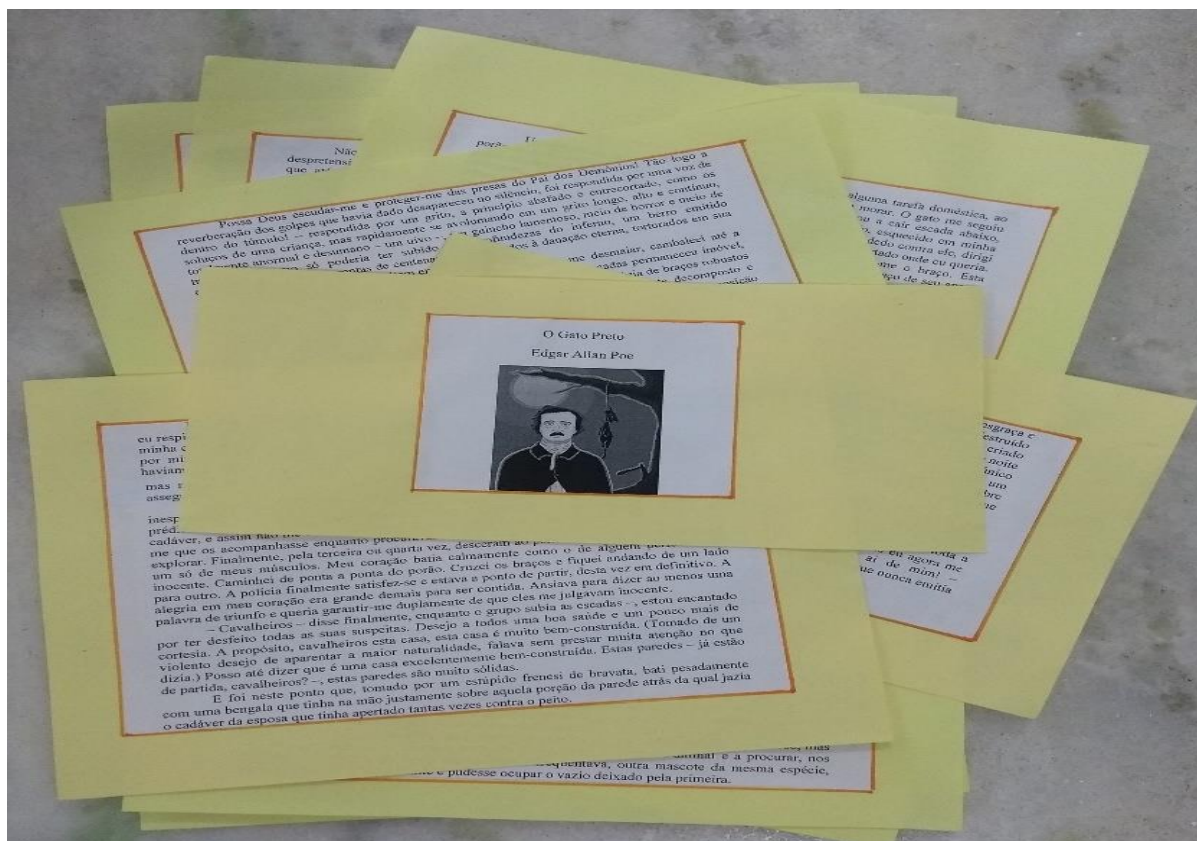
Essas atividades foram realizadas em duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Intervalo 2:

A atividade de leitura de HQ foi seguida, em outro dia de aula, de um intervalo no qual os alunos se reuniram em grupos novamente, fizemos uma aula expositiva-dialogada, buscando comparar as versões lidas da história de “O Coração Delator” em forma de conto e de HQ, além de retomarmos as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para o reconhecimento da estrutura composicional do conto propriamente. Depois de observada a divisão feita por eles do conto trabalhado, fizemos a comparação dessa divisão feita por cada grupo, entramos em consenso quanto a em qual parágrafo começava e terminava cada parte (apresentação, complicação, conflito, clímax e desfecho).

Em seguida, os alunos receberam um outro conto impresso, também de Poe, intitulado “O Gato Preto”, com suas partes cortadas como se fossem fichas e embaralhadas, conforme figura 16 a seguir, para que, por meio da estratégia de fazer inferências e de cumprimento de objetivo para a leitura, os estudantes lessem cada parte e tentassem montar o conto na ordem em que se estabelecesse seu sentido de forma coerente.

Figura 16 – Atividade de reorganização do texto “O Gato Preto”.



Fonte: a autora.

Quando os alunos conseguiram reorganizar as partes do texto, solicitamos que fizéssemos a leitura em voz alta desse conto, a fim de verificar se todos os grupos conseguiram cumprir com o objetivo estabelecido de alcançar a coerência do texto. Como tínhamos duas aulas geminadas no dia, não foi possível concluir a leitura do conto na íntegra nesse mesmo dia de aula, então marcamos em qual parte havíamos parado a leitura, para retomá-la na aula seguinte.

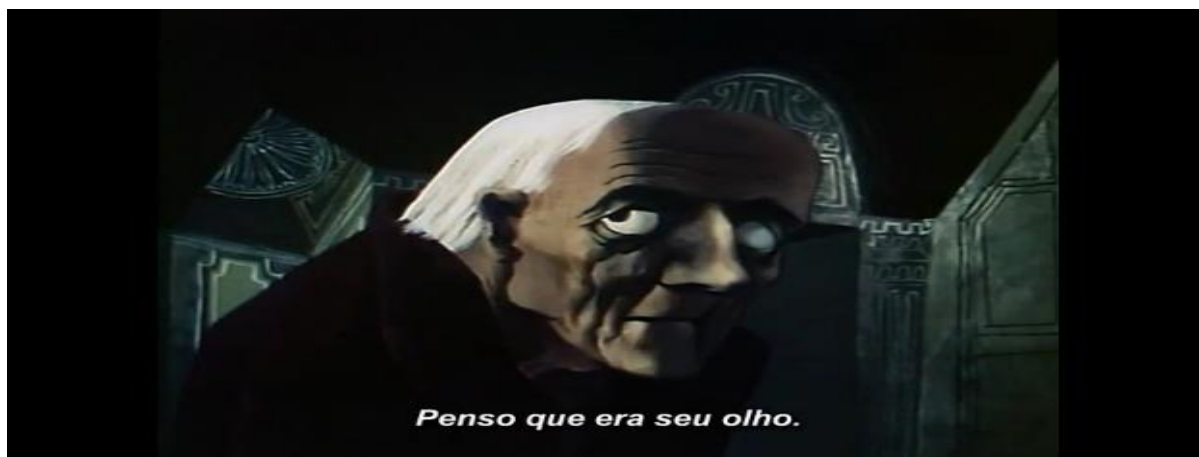
No outro dia, retomamos oralmente as ideias do que havia sido lido até o dia anterior e prosseguimos com a leitura a partir de onde paramos, conforme o previsto. Findada a leitura do conto todo, percebemos que os alunos haviam conseguido compreender a história do texto, bem como sua estrutura composicional e haviam feito a montagem das partes de forma correta.

Fizemos então algumas perguntas oralmente sobre a temática do texto lido, sobre suas personagens e algumas questões referentes ao estilo do texto, às características próprias do autor presentes no texto. Terminadas as discussões, voltamos à oficina de leitura.

Oficina 3 (continuação): Releitura do conto “O Coração Delator” em animação

Retomando a oficina de Leitura, falamos para os alunos que faríamos uma leitura um pouco diferente outra vez. Dissemos que faríamos uma releitura do conto “O Coração Delator” em forma de um vídeo de animação de apenas 7 minutos e 43 segundos, disponível no site do *YouTube*, conforme figura 17 a seguir.

Figura 17 – Imagem do *YouTube* de releitura do conto “O Coração Delator”.



Fonte: Animação... (2008).

Alguns alunos, como A19 e A26, disseram que vídeo não era leitura, ao que explicamos que esta era uma outra modalidade de texto, uma apresentação do conto em outra semiose. Afirmamos que, com tal proposta, buscávamos mostrar aos alunos diferentes leituras, como forma de usar outras estratégias, utilizando de recursos multimodais. Destacamos que nosso objetivo era levá-los a perceberem quais as principais diferenças de compreensão e interpretação de um texto escrito e o mesmo texto, quando adaptado para outra mídia, como a animação, por exemplo.

Além disso, ressaltamos que, como era um vídeo em inglês, havia legendas em português e que gostaríamos que os alunos prestassem bastante atenção e anotassem caso surgisse alguma palavra desconhecida em alguma cena. Informamos que os alunos poderiam pedir que pausássemos o vídeo a qualquer momento para que eles pudessem anotar alguma palavra nova para eles.

A finalização do intervalo iniciado em aula anterior e a atividade de releitura do conto em forma de animação teve a duração de duas horas/aula de 50 minutos cada, sendo aulas geminadas.

Oficina 4: Interpretação

Terminadas as oficinas de Leitura, passamos para o quarto passo da nossa adaptação da sequência básica (COSSON, 2012), a Interpretação. Inicialmente, solicitamos que cada grupo de alunos se reunisse, relembresse entre eles o conto lido no início da oficina de Leitura, em seguida, atribuímos uma parte do conto a cada grupo e pedimos que nos contassem, oralmente e com suas palavras, a história da parte que lhes foi atribuída do conto “O Coração Delator”. Depois de recontado o conto, explicamos aos alunos que essa atividade já era uma forma de produção de paráfrases.

Em seguida, após essa atividade em grupo, pedimos que os alunos voltassem a seus lugares na sala de aula e entregamos a eles, individualmente, um questionário (Apêndice B) com perguntas acerca do conto lido, sobre sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e estilo.

Conforme mencionado anteriormente, usamos as respostas desse questionário como parte da avaliação que fizemos dos alunos em relação à aplicação de nossa proposta de intervenção. Analisamos todas as respostas apresentadas e pudemos perceber que os alunos compreenderam bem as características do gênero conto, segundo a teoria de Bakhtin (2011), na qual nos embasamos. No entanto, expomos de modo detalhado apenas a análise de duas questões desse questionário, quais sejam a questão 2 e a questão 6.

Optamos por apresentar as respostas da questão 2 (Questão 2 – Antes de ler o texto, você criou expectativas e hipóteses sobre o que iria ler. Essas expectativas e hipóteses foram confirmadas por você? Ocorreu algo que você consideraria totalmente inesperado? Por quê?) porque se trata da estratégia de formulação de hipóteses, uma das estratégias de leitura que mais utilizamos ao longo das oficinas; e da questão 6 (Questão 6 – Se você fosse reescrever esse conto, o que você mudaria na história? Conte-nos como seria a sua versão de “O Coração Delator”) porque se trata da paráfrase reprodutiva e da paráfrase criativa do conto lido.

Ao entregarmos o questionário aos alunos, fizemos uma breve discussão com toda a sala, a fim de retomar aspectos já discutidos sobre o texto lido e voltamos aos conceitos já trabalhados acerca das paráfrases. Explicamos como os alunos poderiam apresentar essa questão 6, recontando a história original, caso tivessem gostado e não quisessem mudar o enredo, mas deveriam contar com suas palavras, ou se quisessem, poderiam mudar qualquer parte da história.

Ao perguntarmos aos alunos sobre as hipóteses formuladas antes da leitura e se elas foram confirmadas, os 27 alunos consideraram que ocorreu, na história, algo inesperado. A

partir da análise das respostas dadas a essa questão, tivemos o seguinte resultado, de acordo com o gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1:



Fonte: a autora.

Conforme o gráfico 1 apresentado, 3 alunos, A3, A15 e A18, não esperavam que o assassino se entregasse à polícia. Somente A1 mencionou que a única informação que ele não imaginou foi que o narrador personagem iria ouvir o coração do velho bater mesmo depois de ele estar morto. A6, A16 e A21 apenas responderam que acharam as ações do conto inesperadas, sem detalhar o que aconteceu de diferente das expectativas criadas.

Ainda, 4 alunos, A10, A12, A17 e A19, não esperavam o que o olho do velho seria o motivo para que o assassino o matasse. A13 e A14 alegaram que não esperavam a morte no velho na história. Somente A02 disse que esperava um texto com algum acontecimento mais “bruto” (palavra usada por A02), algo mais aterrorizante, já que o conto era de terror. A24, por sua vez, disse que não sabia o significado da palavra “delator”, então pensou que o enredo estaria relacionado a algo mais “poético”, como disse o (a) próprio (a) A24.

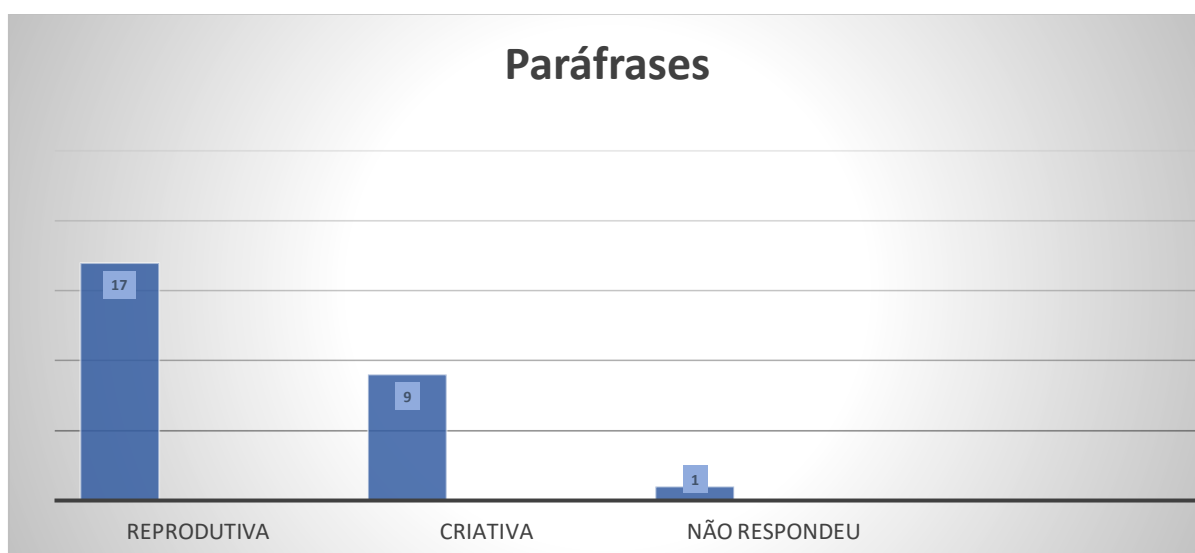
Para nossa surpresa, ao avaliarmos as respostas, 14 alunos disseram que, a partir do título do conto, “O Coração Delator”, eles imaginaram que esta seria uma história de amor, com final feliz. Apesar de termos feito, no passo Introdução das oficinas, uma apresentação da vida e da obra de Edgar Allan Poe, termos explorado algumas de suas obras importantes, termos

discutido acerca do estilo do autor, ainda assim os alunos usaram como referência para sua formulação de hipóteses o sentido da palavra “coração” como habitualmente usamos em nossa sociedade, ou seja, como um órgão associado ao amor, ao romantismo.

Dentre os alunos que criaram essa expectativa, 3 detalharam em suas respostas que esperavam um final feliz, uma história de amor, mas não imaginaram que o olho seria usado como motivo para a morte do velho. Para finalizar a análise dessa questão, ao recebermos os questionários, percebemos que A27 não havia respondido a nenhuma das questões.

Na questão 6, os alunos deveriam fazer uma paráfrase do conto lido, mas tinham a liberdade de escolher mudar algo da história, qualquer parte, ou manter a história original, desde que contada com suas palavras. Ao analisarmos essas produções, tivemos o seguinte resultado, de acordo com o exposto no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2:



Fonte: a autora.

Ao produzirem suas paráfrases, os alunos fizeram versões resumidas do conto e 9 alunos fizeram paráfrases criativas, sendo que A02 e A11 mudaram o fim da história, como por exemplo a paráfrase a seguir (Figura 18).

Figura 18 – Paráfrase criativa.

6. Eu não gostava do velho. Mais especificamente não gostava do olho dele. Aos poucos decidi que teria que tirar a vida dele e me livrar daquele maldito olho. Todas as noites eu ia no quarto dele ver ele dormindo, até que um dia tomei coragem e decidi matá-lo. Em tão quando o relógio bateu 4:20 da madrugada eu fui ao quarto dele, apaguei ele e degelei na banheira, esgavatei, joguei algumas partes no bueiro, outras na casa d'água, então rode e limpei tudo. Foi aí que comecei a ouvir um barulho estranho meio que de um coração batendo, foi aí que descobri que não podia ficar naquele caso.

Fonte: A02.

A03, A04, A12, A16, A22 e A25 mudaram a forma como o velho foi assassinado e somente A10 mudou o motivo do assassinato, ou seja, o olho cego do velho, conforme figura 19 a seguir.

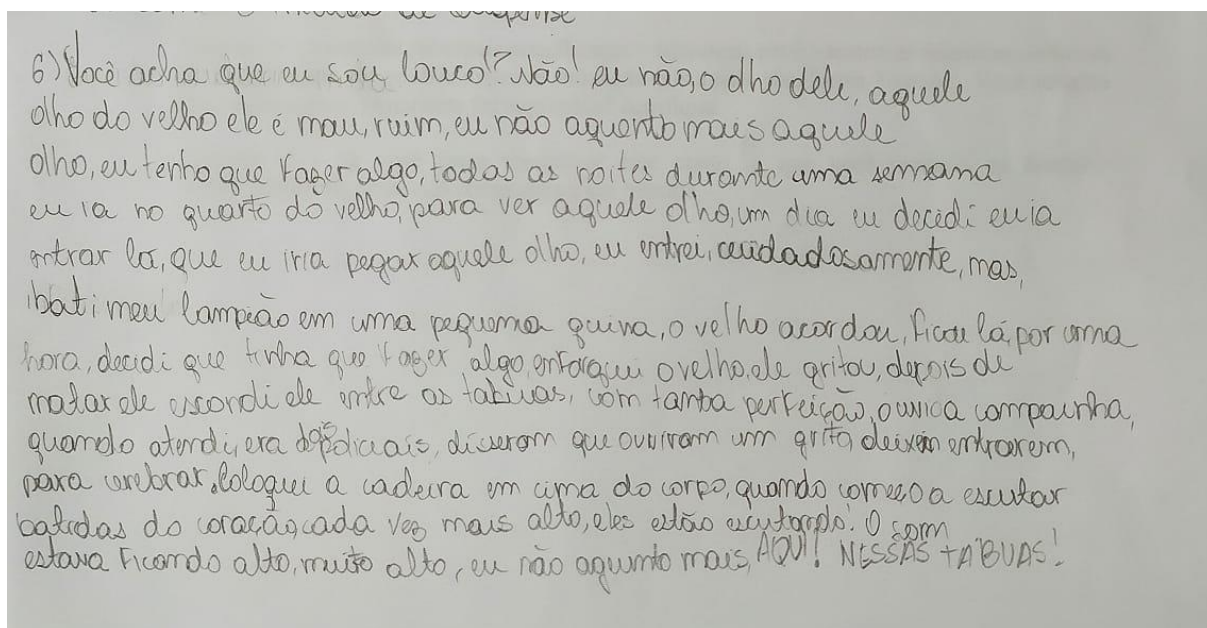
Figura 19 – Paráfrase criativa com diferente motivo para o crime.

6) Xinha um homem que cuidavam do velho, no caso dele sua namorada foi visitar o Pedro e o velho se apaixonou pelo a namorada do amigo e o Pedro foi fazer um café no sofá, e o velho agarrou a namorada de Pedro e ele chegou bem na hora, e ele matou o velho, e as vizinhas escutou o barulho e chamou a polícia, a polícia chegou e bateu no porta "Ele veio e atendeu o porta" a polícia entrou e logo viu o homem morto no chão. Ele escutou o coração do velho batendo e ele ficou assustado, e o Pedro acabou se entregando para os policiais.

Fonte: A10.

Conforme já mencionado, somente um aluno não respondeu ao questionário e, a maioria, 17 alunos optaram por fazer paráfrases reprodutivas, sendo eles A01, A05, A06, A07, A08, A09, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24 e A26, como no exemplo da figura 20 a seguir.

Figura 20 – Paráfrase reprodutiva.



Fonte: A01.

Em nossa outra etapa da avaliação, na roda de conversa, perguntamos aos alunos por qual motivo eles preferiram fazer a paráfrase reprodutiva e o resultado dessa discussão está apresentado mais adiante.

Depois de recolhermos os questionários respondidos pelos alunos, retomamos o que já havíamos estudado sobre *memes* em aulas anteriores e relembramos o *meme* apresentado no Intervalo I, referente à obra “O Corvo”, de Poe. Depois dessa breve retomada, solicitamos que os alunos apresentassem, como trabalho a ser feito em grupo e fora do horário de aulas, *memes* produzidos por eles, com algum elemento que remetesse ao enredo de “O Coração Delator”.

Os grupos teriam a liberdade de tratar sobre a temática do conto ou somente aproveitar alguma situação ou personagens, desde que mantivessem algum contato entre o *meme* produzido e a obra estudada. Marcamos, então, uma data após uma semana dessa aula para que os grupos fizessem a apresentação de seus *memes*, projetados em *Datashow*, para toda a sala, fazendo as explicações que fossem necessárias.

As atividades desenvolvidas nessa aula de responder ao questionário, produzir as paráfrases e nossa explicação sobre o trabalho a ser apresentado tiveram a duração de duas horas/aulas, de 50 minutos cada.

Intervalo 3:

Para nossa última aula de Intervalo, planejamos passar para os alunos o filme “O Corvo”, de 2012, com duração de 110 minutos, no qual é contada a história de um *serial killer* que mata suas vítimas de forma inspirada nas mortes dos contos de Edgar Allan Poe. O filme traz Poe como uma personagem e, misturando ficção com realidade, mostra alguns aspectos da biografia desse autor. Em meio a esse enredo, são feitas diversas intertextualidades explícitas com várias obras de Poe, uma vez que algumas histórias são mencionadas e atribuídas à autoria deste autor.

No entanto, a aula na qual planejamos passar o filme seria numa sexta-feira, combinamos com os alunos que eles poderiam levar pipoca e o que mais quisessem comer durante a “sessão de cinema” na escola. Agendamos com duas semanas de antecedência o *Datashow*, a sala onde normalmente fazemos essas aulas com recursos de multimídia, uma vez que não há sala de vídeo na escola, combinamos com a professora do horário seguinte de usarmos alguns minutos de sua aula, conferimos na parte da manhã se estava tudo em ordem, conforme o combinado e, no turno da tarde, quando temos aulas com a turma de 8º ano, chegamos à escola com o *notebook* já com o filme baixado, para evitar possíveis problemas de falha de conexão com a internet.

Levamos os alunos para a sala reservada, eles levaram pipoca, suco e refrigerante e, quando fomos buscar o *Datashow* e a caixa de som, descobrimos que estes aparelhos estavam trancados na sala do diretor e ele não se encontrava na escola no momento. Pensamos, então, em uma segunda opção de pegar outro aparelho de *Datashow*, um pouco mais antigo, mas que também funcionava. No entanto, inicialmente, vimos que esse outro aparelho tinha apenas entrada para cabo VGA, a qual não é compatível com nosso *notebook*.

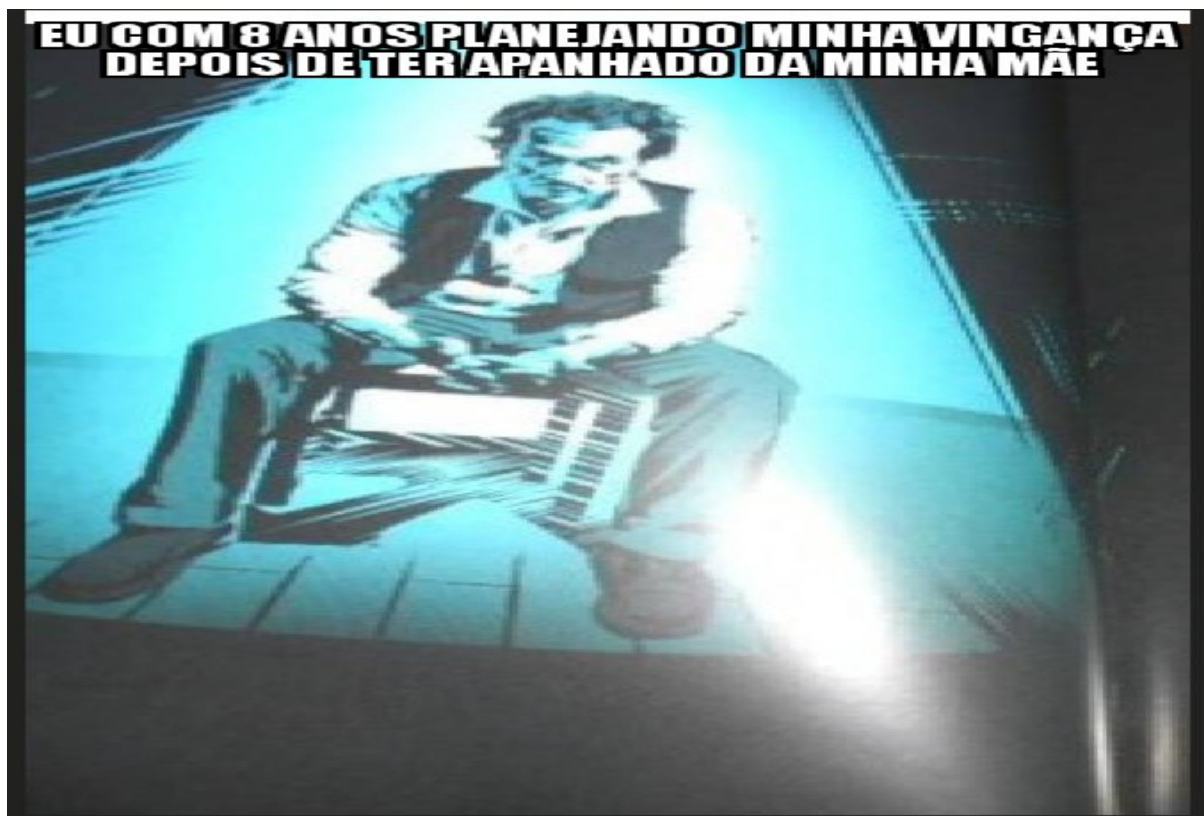
Assim, tentamos procurar o *notebook* disponível na biblioteca da escola, que teria a entrada necessária para o cabo do segundo *Datashow*. Encontramos o aparelho, levamos para a “sala de vídeo” e, ao ligarmos e tentarmos montar, percebemos que o *notebook* estava com pouquíssima carga na bateria e sem seu cabo de energia. Observando melhor, descobrimos que o segundo *Datashow* tinha também entrada HDMI, que é compatível com o nosso *notebook*, mas o cabo necessário estava junto do primeiro *Datashow*, trancado na sala da direção.

Tentamos ainda verificar com outros professores da escola se eles estavam com seus *notebooks*, ou com cabos de energia, ou cabo HDMI, mas apesar de uma professora ter um aparelho, o dela também tinha apenas entrada HDMI, sem o cabo. Enfim, todas as nossas tentativas de solução para o problema foram infrutíferas e desistimos de passar o filme naquele dia, pois não havia recurso e ainda que tivéssemos encontrado algum meio de resolver a questão, não teríamos mais tempo de passar nem a metade do filme.

Resolvemos que, nas aulas seguintes, os alunos fariam as apresentações de seus *memes*, produziram as paráfrases do conto e confeccionaram os cartazes da nossa Mostra de Paráfrases. A apresentação do filme ficou programada para a sexta-feira da outra semana. Toda essa tentativa de colocar um planejamento em ação durou as duas horas de aula que teríamos no dia.

Na semana seguinte, conforme combinamos com os alunos, eles fizeram a apresentação do trabalho de produção de *memes*, explicaram a imagem produzida, expondo qual a relação pretendida pelo grupo entre essa imagem e o conto lido, conforme exemplo na Figura 21 a seguir e demais *memes* no Anexo E.

Figura 21 – Meme produzido pelos alunos.



Fonte: A02, A05 e A10.

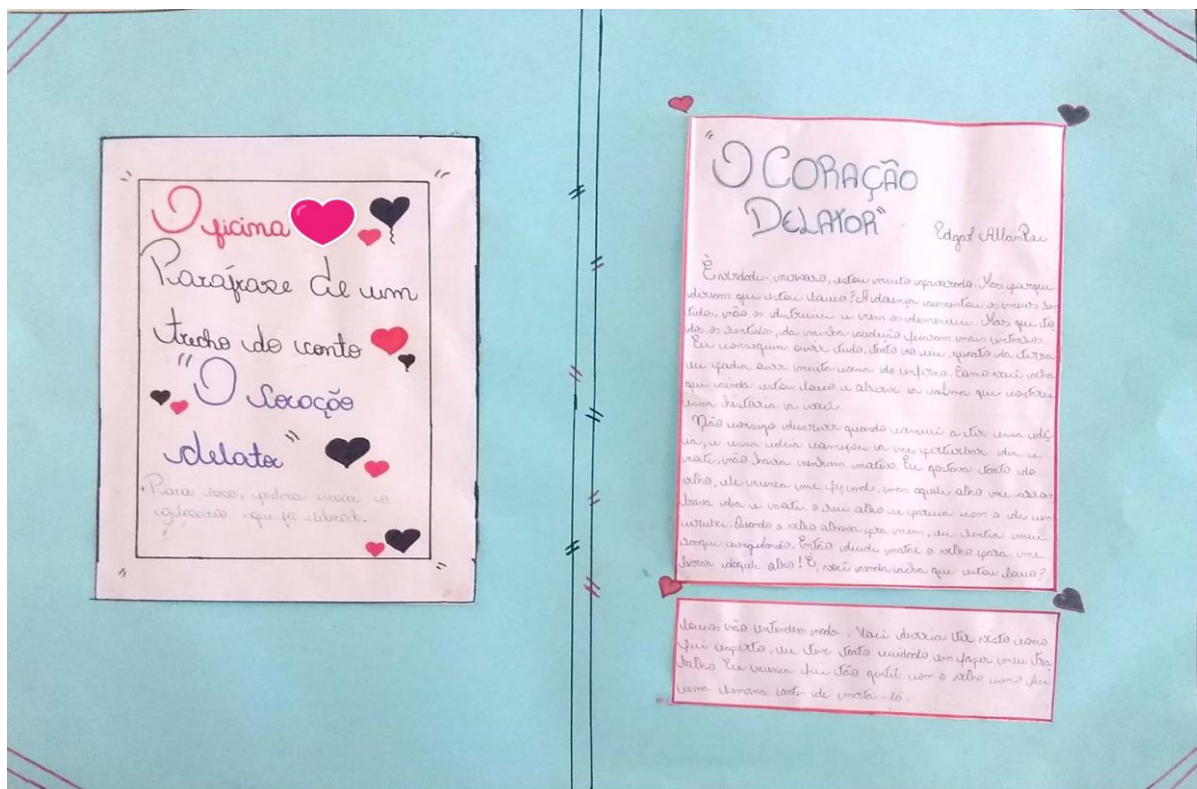
Essa apresentação foi feita por quase todos os alunos, exceto por um dos grupos que não quis fazer a atividade. Os alunos alegaram que não conseguiram se reunir para fazer o trabalho e então não receberam a pontuação nesse quesito, prevista em nosso processo avaliativo do bimestre.

Ao fim das apresentações, fizemos uma nova divisão dos alunos, dessa vez em 5 grupos, para que eles relesem o conto “O Coração Delator”, discutissem sobre as partes das quais falamos em outras aulas, com isso atribuímos uma parte como responsabilidade de cada grupo para que iniciassem o rascunho de suas paráfrases reprodutivas, com auxílio dos glossários produzidos por eles e dos dicionários, cujas imagens das capas constam no Anexo G. Essas atividades tiveram a duração de dois horários de 50 minutos cada.

Na aula seguinte, solicitamos a organização dos mesmos 5 grupos da aula anterior e pedimos que os alunos retomassem as produções de suas paráfrases do conto “O Coração Delator”. Sempre que necessário, fizemos intervenções, sanando dúvidas que como realizar a atividade. À medida em que os grupos iam terminando seus rascunhos, os alunos traziam seus textos para que lêssemos e, depois de feitas as correções e adequações necessárias, eles passaram a fazer a versão final de suas paráfrases reprodutivas e montá-las em cartazes para a Mostra de Paráfrases que ocorreria no sábado letivo seguinte, em reunião com pais, professores e alunos.

Toda essa atividade de reelaboração das paráfrases e montagem dos cartazes, conforme exemplo da primeira parte na figura 22 e demais partes no Anexo F, teve a duração de dois horários de aula, de 50 minutos cada.

Figura 22 – Cartaz de paráfrase reprodutiva do conto “O Coração Delator”.



Fonte: A02, A05, A10 e A11.

Intervalo 3 (segunda tentativa):

Na aula seguinte, chegou o dia de passar o filme “O Corvo”, conforme estabelecido após os insucessos da semana anterior. Chegamos mais cedo à escola, a fim de deixarmos tudo montado para o início da aula e da apresentação do filme.

Mais uma vez, os alunos levaram pipoca, suco e refrigerante para a aula e, dessa vez, estavam com expectativa e ansiedade ainda mais aguçadas. Para a felicidade de todos, nessa aula tudo funcionou bem e conseguimos exibir o filme como o previsto. Por se tratar de um filme do gênero suspense, ao longo da apresentação, alguns alunos demonstravam ter se assustado com algumas cenas, mesmo assim, quando faziam algum comentário, expressavam estar gostando do filme. Somente A26 estava um pouco inquieta e tentando conversar, mas era repreendida com pedidos de silêncio vindos dos próprios colegas.

Como mencionado anteriormente, o filme traz muitas referências a diversas obras de Poe e sempre que algum aluno identificava a intertextualidade ali presente, comentava e aguardava nossa confirmação a respeito. Ao final do filme, A02, A04, A09 e A23 logo quiseram se manifestar sobre a última obra referenciada, em uma das cenas finais no filme, é feita a

intertextualidade com o conto trabalhado por nós, “O Coração Delator”, quando a personagem Edgar Allan Poe tenta abrir a madeira no chão para tirar a pessoa que foi colocada embaixo do piso, conforme figura 23 a seguir.

Figura 23 – Cena do filme “O Corvo”.



Fonte: O Corvo (2012).

Mostra de Paráfrases:

No dia seguinte, tivemos um sábado letivo para reunião com pais, professores e alunos; dessa forma resolvemos aproveitar essa data para a culminância das oficinas realizadas com uma Mostra de Paráfrases, com o objetivo de incentivar os alunos das outras turmas a se interessarem também pela leitura de contos do Poe, bem como a fim de que conhecessem o trabalho desenvolvido.

Importante salientar ainda nossa intenção de socializar a pesquisa com os outros professores de Língua Portuguesa da escola, no sentido de que eles também possam refletir sobre a importância do uso das estratégias de leitura em suas disciplinas, do uso do dicionário, reconhecendo seu valor didático (KRIEGER, 2004/2005) e da importância da paráfrase como recurso para ampliação vocabular.

Após realizado o cumprimento da pauta da reunião, convidamos a todos os presentes para que se dirigissem à sala de aula da nossa turma de 8º ano, sala 01. Os alunos haviam ido antes para a sala, afixaram os cartazes nas paredes e se organizaram de modo a receber os visitantes.

Quando todos chegaram à sala, A20 expôs brevemente sobre como foram realizadas as atividades das oficinas. Em seguida, A05 mostrou os primeiros cartazes que os alunos fizeram e que ainda estavam afixados na parede da sala, como representação de pôster de filmes de terror. Alguns dos visitantes se aproximaram para ver e os alunos deram um tempo para que eles pudessem observar com calma.

Na sequência, A23 disse que havíamos feito a leitura do conto “O Coração Delator”, obra de Edgar Allan Poe, e contou com suas palavras, resumidamente, como era a história. Dando continuidade, A12 expôs sobre o que é paráfrase e sugeriu que os visitantes vissem suas produções nos demais cartazes. Ao fim da Mostra, todos os presentes aplaudiram os alunos da turma e pudemos perceber que alunos de outras turmas comentavam com curiosidade a respeito das obras de Edgar Allan Poe. Com isso, acreditamos que demos início a um rico trabalho que pode ser mais explorado em novos planejamentos de aulas de Língua Portuguesa.

Avaliação e roda de conversa:

Finalizadas as atividades das oficinas, a fim de fazermos uma análise dos resultados de modo mais aprofundado, optamos por entregar aos alunos um questionário de avaliação geral das oficinas, disponível no Apêndice C, além de realizarmos uma roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas. Esse momento para responder ao questionário e realizarmos a roda de conversa teve a duração de duas horas/aula, de 50 minutos cada.

Entendemos que, dentre as metodologias de aprendizado coletivo, como as oficinas desenvolvidas, por exemplo, as rodas de conversa têm sido adotadas por várias escolas como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro, além de ser um recurso para a avaliação dos resultados obtidos.

Nessa roda, pudemos avaliar se as atividades de intervenção atingiram o objetivo pretendido. Pudemos dialogar ainda sobre a ampliação do vocabulário dos alunos, se ela ocorreu, se as palavras estudadas fariam parte de seu vocabulário ativo e/ou passivo, se eles saberiam usar as palavras aprendidas adequadamente, substituindo-as quando necessário, tanto nas falas, quanto em suas produções textuais escritas, nas mais diversas situações comunicativas.

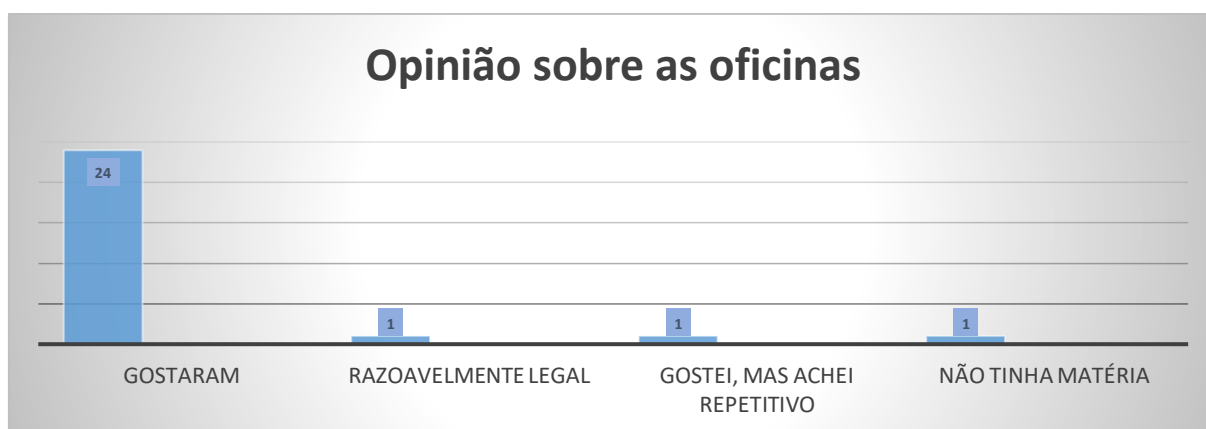
Dessa maneira, na aula seguinte à Mostra de Paráfrases, entregamos o referido questionário, com questões sobre o que os alunos acharam das atividades, de quais eles gostaram mais ou gostaram menos, quais atividades eles consideraram mais importantes para seu próprio aprendizado e o que eles acreditavam ter aprendido. Solicitamos que os alunos respondessem sem colocar seus nomes, pois acreditamos que o fato de eles não se identificarem os deixaria com mais liberdade em dizer o que realmente pensavam, para responderem com sinceridade.

Os alunos, então, responderam rapidamente ao questionário, recolhemos todas as folhas e, logo em seguida, nos dispusemos todos em um grande círculo, a fim de iniciarmos nossa roda de conversa. Seguimos o roteiro de perguntas feitas no questionário, mas também fizemos outras perguntas, todas de forma oral, conforme o que julgamos necessário saber a partir do que já havíamos anotado em nosso diário de campo, ao longo da aplicação das oficinas.

Durante essa roda de conversa, anotamos também no diário de campo os comentários dos alunos que consideramos mais pertinentes para nossa avaliação de resultados. Quando perguntamos aos alunos sobre suas impressões gerais acerca das oficinas, percebemos que o fato de poderem trabalhar em grupo e de terem liberdade de criação em algumas atividades foi um ponto bem destacado pelos alunos, como observamos nas respostas de A04, A14, A18, A19, A22 e outros.

Depois de analisadas as respostas dadas no questionário, percebemos também que algumas delas foram mais esclarecidas na roda de conversa. A análise feita a partir da primeira questão pode ser vista no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3:

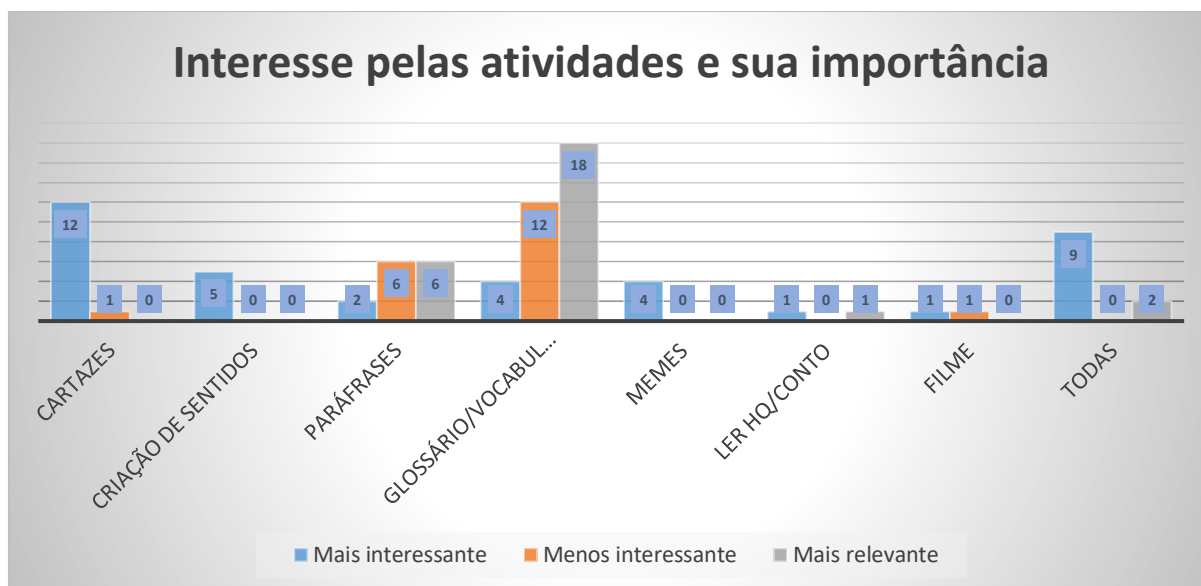


Fonte: a autora.

A primeira pergunta era sobre o que os alunos acharam das oficinas de um modo geral e se eles gostaram de ter participado das atividades. 24 alunos disseram que gostaram das atividades; 1 aluno achou “razoavelmente legal”; 1 gostou, mas achou um pouco repetitivo e 1 acredita que, no 8º ano, já não tem tanta matéria nova a ser dada, tanto conteúdo a ser aprendido, mas achou que as atividades foram boas para melhorar sua interpretação de texto.

Às perguntas sobre de quais atividades os alunos mais gostaram e de quais eles acharam menos interessantes, ainda, qual a atividade considerada como mais importante para sua aprendizagem, temos o resultado do gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4:



Fonte: a autora.

Ao responderem a essas perguntas, alguns alunos apontaram mais do que apenas uma atividade para cada questão. Assim, tivemos o resultado que 12 alunos acharam mais interessante realizar a confecção de cartazes, enquanto 1 aluno não gostou dessa atividade e nenhum apontou como sendo uma das mais relevantes.

Quanto à criação de sentidos para determinadas palavras escolhidas por nós, 5 alunos apontaram essa atividade como mais interessante e ela não foi mencionada nas outras perguntas por nenhum aluno.

Com relação às atividades de paráfrases, 2 alunos consideraram mais interessantes, 6 não gostaram muito, enquanto 6 acharam que era relevante para sua aprendizagem. Já as atividades de glossário/vocabulário ou de pesquisa com o dicionário foram consideradas interessantes por 4 alunos, no entanto 12 disseram não ter gostado. Embora tenhamos esses

números quanto a essas atividades, 18 alunos reconheceram ter sido justamente esse o trabalho mais relevante para aprenderem algo com as oficinas.

Diante desse resultado aparentemente contraditório, percebemos o quanto os alunos não estão habituados a fazer esse tipo de atividade e acreditamos ser esse o motivo de eles não o considerarem como tão interessante. Assim, reiteramos nossa defesa da importância de se trabalhar de forma sistemática questões acerca de vocabulário, bem como o manuseio dos dicionários escolares desde as séries iniciais.

Os próprios alunos reconhecem que o trabalho com tais aspectos é importante para eles, mas devido à sua imaturidade, devido ao acesso fácil e rápido que quase todos temos à informação no mundo digital, realizar pesquisas em um livro físico de dicionário pode parecer uma atividade obsoleta e entediante. Com um trabalho comprometido com as teorias do léxico por parte dos professores de Língua Portuguesa, é preciso mudar esse cenário.

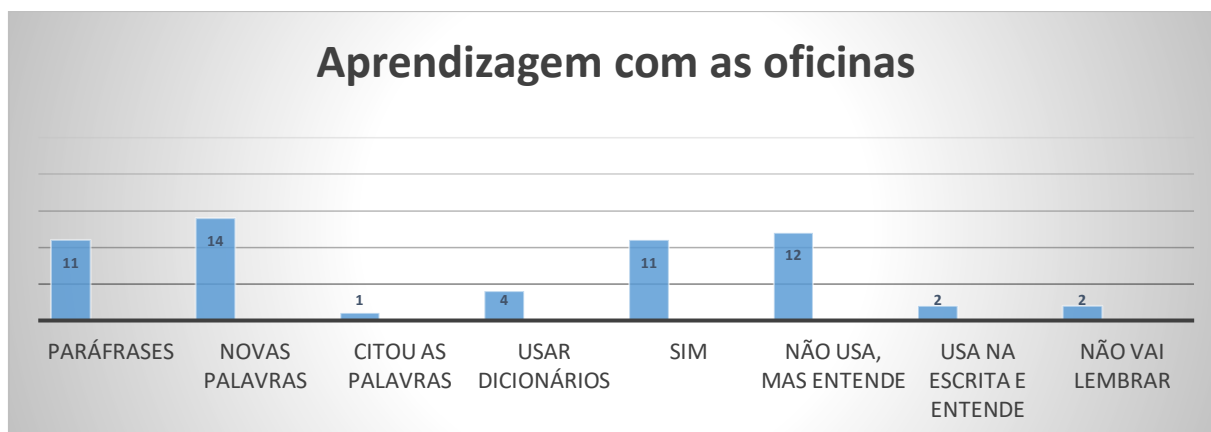
Além disso, vale refletirmos ainda que, em muitos casos, o professor não desenvolve esse trabalho efetivo com o léxico, porque na escola onde trabalha pode não haver dicionários em quantidade suficiente para os alunos pesquisarem, ou mesmo pelo fato de ser proibido o uso de celular em sala de aula na maioria das escolas, por não existirem espaços para atividades diferenciadas, como laboratórios para pesquisa, enfim, são muitos os entraves que encontramos no sistema e que limitam o nosso fazer pedagógico.

Acerca da produção de *memes*, apenas 1 aluno mencionou ter gostado de fazê-lo e não houve menção a essa atividade nas outras perguntas. O mesmo ocorreu quanto à leitura do conto, ainda que na versão em HQ, apenas 1 aluno respondeu como atividade mais interessante e 1 como sendo mais importante.

Quanto ao filme, 1 aluno disse ter gostado e 1 outro disse que não gostou, mas nenhum o colocou como atividade mais relevante. Ainda, 9 alunos disseram que acharam todas as atividades interessantes, não houve nenhum que não tivesse gostado das oficinas e 2 alunos consideraram todas as atividades como importantes.

Para as questões relativas a uma autoavaliação, na qual os alunos deveriam dizer se acreditavam ter aprendido algo novo com as oficinas, se haviam aprendido alguma palavra nova e se iriam utilizá-la, temos o seguinte resultado no gráfico 5.

Gráfico 5:



Fonte: a autora.

Quanto a aprender algo novo, 11 alunos apontaram a paráfrase, 14 disseram ter aprendido novas palavras, embora não tenham citado quais seriam elas, exceto 1 aluno que mencionou ter sido importante aprender a diferença entre “conceber” e “conceder”, mas sem explicar o porquê disso. 4 alunos colocaram o aprendizado de como pesquisar em dicionários, 11 alunos responderam apenas “Sim”, sem especificar qualquer outra informação.

Com relação às palavras novas aprendidas e quanto a seu uso, 12 alunos alegaram que não usariam as palavras agora conhecidas, sendo que 2 alunos alegaram isso por serem palavras muito formais ou antigas, mas que as entenderiam, caso as lessem ou ouvissem. Ainda, 2 alunos disseram que as usariam na escrita, além de compreendê-las e mais 2 disseram que não vão se lembrar das palavras trabalhadas nas oficinas, pois se consideram pessoas com memória ruim.

Apesar de nos questionários termos tido respostas vagas com apenas “sim”, por exemplo, ou sem citação das palavras que foram aprendidas, na roda de conversa, os alunos falaram mais sobre suas percepções. Acreditamos que o fato de termos muito mais meninas na sala do que meninos, isso tenha contribuído para a ativa participação e interação dos alunos, uma vez que, conforme percebemos em nossa experiência em sala de aula, as meninas tendem a se mostrarem mais dispostas a emitirem suas opiniões e percepções.

Na roda de conversa, de um modo geral, todos disseram ter gostado de participar das atividades propostas nas oficinas. Alguns alunos, como A02, A08, A11, A18 e A19, demonstraram bastante animação ao relembrares a história do conto; A07 e A24 reforçaram sua indignação quanto ao motivo que o assassino do conto alega para matar o velho. Sobre as atividades de pesquisa no dicionário, A04, A09 e A27 disseram que antes não sabiam usar esse recurso, mas que depois das atividades, já se sentem mais confiantes a fazê-lo, embora ainda considerem ser mais fácil pesquisar alguma palavra na internet.

Quanto às atividades de paráfrases, A01, A17, A23 e A25 consideraram ter sido essas as atividades que mais instigaram seu interesse, pois puderam refletir, em grupo, quais seriam as melhores formas de se recontar uma mesma história, usando outras palavras. Muitos alunos também ressaltaram o fato de terem aprendido novas palavras e acreditam que devem usá-las em seu cotidiano, ao contrário do que apareceu na maioria das respostas escritas no questionário.

Em relação à aprendizagem de novas palavras, A01, A11, A16, A17 e A24 acreditam que devem passar a usar as palavras “abutre”, “cordial” e “sagaz”. A05 e A12 apontaram como aprendidas as palavras “aguçar” e “sanidade”. A06, A10 e A15 disseram que provavelmente poderão usar “apetecer”, “cauteloso” e “dissimulação”.

Houve ainda outras discussões acerca do gênero conto, acerca da temática do conto lido; no entanto, optamos por destacar os aspectos referentes ao que consideramos ter conseguido êxito quanto à ampliação vocabular de nossos alunos. A partir da avaliação das falas de nossos alunos na roda de conversa e das respostas dadas ao questionário de avaliação geral das oficinas, pudemos perceber que o trabalho realizado, partindo do uso de estratégias de leitura de um conto de Poe, apresentado em versões de diferentes semioses, da pesquisa em dicionários escolares e confecção de glossários, para a interpretação de textos e produção de paráfrases foi um recurso eficiente para que atingíssemos nosso objetivo de ampliação vocabular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos desenvolver uma proposta de ampliar o vocabulário ativo e passivo de nossos alunos. Assumindo uma perspectiva interacionista da linguagem, considerando nossos alunos como sujeitos sociais é que nossa proposta de intervenção se sustentou.

Com isso, pudemos analisar que, com as atividades de intervenção aplicadas, por meio do desenvolvimento das estratégias de leitura de um conto de Edgar Allan Poe, instigamos os alunos a produzirem paráfrases de textos lidos e de textos produzidos por eles, a fim de consolidarem uma ampliação vocabular, tanto em seus vocabulários ativo, quanto passivo.

Para a aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica, a adaptação da sequência de Cosson (2012) foi bastante válida, por ter sido eficiente, por ter despertado a atenção dos alunos diante do formato de aplicação em oficinas, o que os levou a gostarem de participar das atividades, como eles mesmos relataram, e o fazerem de modo efetivo e com intensa interação.

Além disso, todo o estudo feito para o embasamento teórico dessa pesquisa foi de fundamental importância para que pudéssemos fazer as reflexões e escolhas necessárias quanto à elaboração das atividades. Foi essencial analisar as teorias concernentes às estratégias de leitura, aos conceitos e noções pertencentes às ciências do léxico, às áreas da sinonímia e da paráfrase, ao estudo do gênero conto e do letramento literário, sob a perspectiva do que seria mais adequado para atingirmos nosso objetivo de ampliação vocabular.

A partir do método de pesquisa-ação (TRIPP, 2005), com o questionário de avaliação geral e com a roda de conversa, pudemos refletir nossa prática e perceber o quão rica foi a experiência para nós e para os alunos de unir as áreas da literatura e das ciências do léxico, a fim de atingir o objetivo de ampliação vocabular.

A leitura dos textos em diferentes semioses, a análise e a percepção de que as outras versões do conto lido são tipos de paráfrases deste conto foram importantes para estimular os alunos a produzirem suas próprias paráfrases. Importante salientar que entendemos, assim como Garcia (2003), que a paráfrase é um ótimo recurso para desenvolver e ampliar o vocabulário de nossos alunos, uma vez que propicia reflexões acerca dos usos lexicais, de construção e reconstrução de frases, por meio do uso de dicionários e glossários, a fim de se buscar diferentes formas de se dizer o mesmo. Além disso, diante das leituras realizadas, pudemos confirmar nossa hipótese de que a falta de conhecimento do sentido de algumas palavras dos textos, leva à não compreensão deste, com isso, reforçamos a ideia de que o trabalho com paráfrase auxilia os alunos no desenvolvimento de seus vocabulários.

A partir das análises que fizemos, pudemos perceber que a interação dos alunos entre si e com as atividades propostas pode ter sido bem efetiva devido ao fato de termos em sala mais meninas do que meninos, como já mencionado. Acreditamos ainda que a escolha de trabalho com oficinas e com atividades que apresentaram textos em multisemioses foram fatores que favoreceram para conseguirmos a atenção e a participação dos alunos de modo mais efetivo, uma vez que, com isso, fugimos ao que se pratica no cotidiano do fazer pedagógico de muitas salas de aula.

Além disso, acreditamos, a partir da roda de conversa e das discussões feitas ao longo das oficinas, que nossos alunos passaram sim, a ter um vocabulário um pouco mais diversificado, ainda que tenha sido seu vocabulário passivo.

Diante das respostas dadas ao questionário de avaliação geral das oficinas, pudemos perceber que, apesar de os alunos terem apontado as atividades de pesquisa em dicionários e de elaboração do glossário como menos interessantes, eles também relataram que, para eles, essas foram as mais importantes para que aprendessem algo nas oficinas. Eles mesmos consideraram ter aprendido novas palavras e, ainda que apenas alguns acreditem que vão usá-las na escrita ou na fala, praticamente todos disseram que vão compreendê-las quando se depararem com essas palavras em algum texto escrito ou falado.

Além disso, com esta pesquisa temos a intenção de que nosso estudo possa provocar reflexões e incentivar mais pesquisas acerca do campo da Lexicologia e de como aplicar atividades voltadas à ampliação de vocabulário de modo sistemático. Uma vez que os resultados deste estudo nos levam a compreender algumas das dificuldades e das superações dos alunos ao lerem, ao consultarem dicionários e ao parafrasearem um texto, esperamos que esta proposta de intervenção não seja uma receita, mas um incentivo para se repensar e se refazer o ensino quanto ao léxico.

Temos a intenção, enfim, de que este estudo seja útil para demais professores que atuam em sala de aula, com o conteúdo de Língua Portuguesa, para que também percebam a necessidade desse tipo de trabalho, a fim de que nossos alunos se tornem leitores autônomos, que passem a dispor, cada vez mais de um vocabulário amplo, com mais palavras, sabendo usá-las adequadamente nos mais diversos contextos e se tornem cidadãos críticos e leitores estratégicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lúcia Maria de. *Ensino com o gênero conto: contribuições da análise de discurso crítica para a implementação da Lei 10.639/03*. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16761/1/EnsinoGeneroConto.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- ANIMAÇÃO do conto O Coração Delator (The Tell Tale Heart). [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (7 min). Publicado por Malweneckel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6D7aUJTxDg>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Organizado por Paulo Geiger. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. *Polifonia*, Cuiabá, v. 15, n. 17, p. 29-44, 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1006>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chamblis; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BENJOINO, Gheo. *Vincent, 7 anos e insano*. [Adaptado de] Tim Burton. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_W_1IEZlj8g. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. *Alfa: revista de Linguística*. São Paulo, v. 28, p. 135-144, 1984. Suplemento. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3683/3449>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito linguístico de palavra. *Palavra*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 81-97, 1999.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Compreensão de leitura: das palavras ao texto. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (org.). *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes, 2007, p. 99-107.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: BNCC versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. PNLD. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, Eliana. *Repensando o ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

EU vô matá o Edga Alan Pôu. [S. l.], 11 fev. 2019. Facebook: @blogproibidoler. Disponível em: <https://www.facebook.com/blogproibidoler/photos/a.295150753848239/2505222789507680/?type=3&theater>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Ilustrações Axel Sande. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações. In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola (org.). *Léxico e gramática: novos estudos de interface*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 143-172.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

GONÇALVES, Sônia Aparecida Silva; RIZOTO, Denize Campos; CARLETO, Eliana Aparecida; VIEIRA, Analúcia de Moraes. Oficinas Pedagógicas: uma estratégia para o trabalho interdisciplinar. *Jornal do Procap*, Belo Horizonte, p. 8 - 8, 01 ago. 2002.

GOTLIB, Nádya Battella. *A teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2001.

GUIMARÃES, Dayse Cardoso. *A produção de paráfrases para ampliação vocabular*. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16764/3/ProducaoParafrasesAmpliacao.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

HARPER, Benjamin. *O coração delator*. [Adaptado da obra de] Edgar Allan Poe. Ilustração: Dennis Calero. Tradução: Cassius Medauar. São Paulo: Farol Literário, 2014.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a Lexicografia Didática. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950/6458> Acesso em: 22 out. 2019.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n. 10/11, p. 101-112, 2004/2005. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/42/83> Acesso em: 22 out. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTÍN, Elia Sánchez. *Edgar Allan Poe*. 2015. 1 desenho. Disponível em: <https://www.domestika.org/en/projects/220072-edgar-allan-poe>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

O CORVO. James McTeigue. Estados Unidos, Espanha, Hungria: Paris Filmes, 2012. 1 disco *blu-ray* (110 min).

POE, Edgar Allan. O Coração Delator. In: POE, Edgar Allan. *O corvo e outros contos*. São Paulo: Editora Pandorga, 2017.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral: teoria e descrição*. Tradução e adaptação portuguesa de Waldomário Macedo. Rio de Janeiro: Presença, Universidade Santa Úrsula, 1978.

REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução Waldo Mermelstein. Bauru: EDUSC, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. 8. ed., São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Hélder Sousa. *A Paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15393/1/Diss%20%20Helder.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2018.

UENO, Rosa Maria Severino. Da prática à teoria – o conto na perspectiva de quatro contistas. *Revista Água Viva*, v 3, n 1, jan-jul. 2018. <https://doi.org/10.26512/aguaviva.v3i1.12205>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/12205>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

VILELA, Mário. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

VINCENT Price. [2019]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.imdb.com/name/nm0001637/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

WELKER, Herbert Andréas. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. *In*: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (org.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p. 9-45.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

APÊNDICE A – FICHA LEXICOGRÁFICA PARA CRIAÇÃO DOS GLOSSÁRIOS

Desenho da ficha lexicográfica

Palavras	Definição	Aplicação em dado contexto	Qual dicionário escolar foi consultado?
1.			
2.			
3.			
4.			
...			

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

“O Coração Delator”

Questão 1 – Identifique, no conto “O Coração Delator”, os seguintes elementos da narrativa:

- tipo de narrador;
- personagens;
- ambiente;
- época em que se passa a história;
- conflito;
- clímax;
- desfecho.

Questão 2 – Antes de ler o texto, você criou expectativas e hipóteses sobre o que iria ler. Essas expectativas e hipóteses foram confirmadas por você? Ocorreu algo que você consideraria totalmente inesperado? Por quê?

Questão 3 – O que o personagem principal alega como motivo para fazer o que fez?

Questão 4 – Você concorda com o motivo apresentado por ele? Se acredita existir outro motivo, na sua opinião, qual seria?

Questão 5 – Aponte as principais semelhanças e diferenças entre o texto e as releituras em forma de HQ (história em quadrinhos) e de animação (vista pela plataforma *Youtube*). Você acredita que alguma parte importante foi suprimida? Justifique.

Questão 6 – Se você fosse reescrever esse conto, o que você mudaria na história? Conte-nos como seria a sua versão de “O Coração Delator”.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO GERAL DAS OFICINAS

1. O que você achou, de um modo geral, das oficinas realizadas? Gostou de ter participado?
2. Qual atividade você considerou mais interessante de realizar? Por quê?
3. Qual atividade você menos gostou de fazer? Por quê?
4. Você considera que aprendeu algo novo com as atividades realizadas? O que foi?
5. Você acredita que algumas ou todas as atividades desenvolvidas foram importantes para sua aprendizagem? Qual atividade você acha que foi mais relevante para aprender algo novo?
6. Você considera que tenha aprendido alguma(s) palavra(s) nova e que vai passar a usá-la em seu vocabulário quando for falar ou escrever algo? Mesmo que não fale ou escreva, acredita que alguma(s) das palavras lidas no conto vai passar a fazer mais sentido para você quando for lida ou ouvida em alguma outra situação de comunicação?

Muito obrigada por ter participado das oficinas! ;)

APÊNDICE D – CADERNO: Adaptação da sequência básica de Cosson (2012)**1 Caderno: Adaptação da sequência básica de Cosson (2012)**

Nota para o professor:

Professor, o presente caderno tem o objetivo de auxiliá-lo em sua tarefa de ampliação vocabular dos alunos, como um aspecto importante a ser trabalhado de forma sistemática em sala de aula. O intuito é que não receba as atividades como receitas, sugestões prontas, mas sim, como uma oportunidade de ver como sua aplicação ocorreu em nossa pesquisa, perceber os detalhes, o que pode ser melhorado, etc. Assim, é uma contribuição muito oportuna para aqueles que querem adaptar, mexer no que não deu certo etc.

Apresentamos uma adaptação, desenvolvida por nós, da sequência básica proposta por Cosson (2012). Primeiramente, realizamos um estudo acerca dos documentos norteadores da educação formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das estratégias de leitura, em especial do gênero conto, das ciências do léxico, da teoria concernente à paráfrase (MESERANI, 1998), com vistas à ampliação vocabular (DIAS, 2004).

A partir da reflexão sobre a importância do processo de pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), defendemos que é de grande relevância considerar a participação, o papel da reflexão, o planejamento das ações, a necessidade de administração do conhecimento e a ética durante o processo de investigação-ação.

Além disso, é importante salientar a validade do desenvolvimento de atividades em forma de oficinas, conforme Gonçalves et al. (2002), pois entendemos que é necessário valorizar e estimular a participação dos alunos, de maneira interativa, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É necessário propiciar um espaço e um tempo para aprendizagem coletiva, nos quais os alunos tenham a oportunidade de produzir conhecimentos a partir de interações em grupo.

Importante ainda discorrer sobre a necessidade que existe de se trabalhar a Literatura em sala de aula, uma vez que, como professores, notamos o quanto essa disciplina é preterida em relação ao ensino de Língua Portuguesa, como ensino de gramática, pois, no Ensino Fundamental, o ensino daquela tem de ser dividido com o ensino desta pelo próprio professor, por não existir uma carga horária destinada a este fim.

Além disso, nossos alunos estão inseridos em um contexto de leitura no qual estão expostos a textos multimodais, que apresentam cores, imagens, movimentos e promovem maior interação entre leitor, texto e autor, o que, muitas vezes, gera desinteresse pela leitura convencional de livros por parte desses estudantes.

Assim, de acordo com Cosson (2012), o ensino de Literatura na escola torna-se fundamental para o domínio da linguagem por parte dos alunos, bem como para o desenvolvimento da escrita, conforme podemos notar a partir da afirmação do autor de que “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2012, p. 12)¹⁰.

Dessa maneira, entendemos que a sequência básica (COSSON, 2012) é uma metodologia que, adaptada para o trabalho com os textos selecionados por nós, mais se adequa ao objetivo de ampliação vocabular ao qual nos propomos a atingir. Além disso, utilizamos ainda um diário de campo para as anotações que consideramos pertinentes ao longo do processo de aplicação de atividades, bem como, ao final das oficinas, realizamos uma roda de conversa para fecharmos a avaliação de todo o trabalho elaborado e aplicado.

Nessa perspectiva, desenvolvemos e aplicamos uma adaptação da sequência básica de Cosson (2012), para estruturar a condução das oficinas, seguindo seus quatro passos, sendo:

- A Motivação, passo em que se prepara o aluno para entrar em contato com o texto, para o professor explorar a antecipação que o aluno faz diante de um determinado texto ou livro;
- A Introdução, em que se faz uma breve apresentação do autor e da obra, com o cuidado de selecionar as informações mais relevantes sobre a vida do autor e que estejam ligadas ao texto a ser lido. Para a apresentação da obra, o professor deve chamar a atenção do aluno para a leitura de seus elementos paratextuais¹¹, como a capa, orelha e outros detalhes que levem os alunos à criação de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, a fim de que eles possam comprová-las ou não depois de terminada a atividade de leitura da obra;
- A Leitura, na qual o professor deve acompanhar o processo de leitura de seu aluno, não vigiando se ele está lendo, mas auxiliando-o em suas dificuldades, inclusive as que se referem ao ritmo de leitura, fazendo as intervenções que julgar necessárias. Nesse passo, Cosson

¹⁰ Cosson (2012, p. 51) propõe em sua obra, *Letramento literário: teoria e prática*, uma forma de se trabalhar a Literatura em sala de aula e essa proposta é chamada pelo autor de sequência básica, a qual é constituída por quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação.

¹¹ Exploração de elementos como capa, contracapa, ilustrações, orelha, prefácio, entre outros.

(2012) sugere que se faça a apresentação dos resultados da leitura ao longo do processo, ao que o autor chama de Intervalos. Esses podem ser feitos de diversas formas, com variadas atividades que servem como uma forma de diagnóstico para o professor quanto ao processo de leitura de seus alunos, pois ele poderá perceber as dificuldades de leitura destes;

- A Interpretação, em que se chega “[...] à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2012, p. 64) e essa interpretação ocorre em dois momentos, sendo um interior e outro exterior.

O primeiro tem relação com a decifração do que se lê e com a apreensão global da obra após terminada a leitura, é o que Cosson (2012, p.65) chama de “[...] encontro do leitor com a obra [...]”; enquanto o momento exterior, dentro da perspectiva do letramento literário, seria a materialização da interpretação como uma construção de sentido dentro de uma comunidade, ou seja, quando a realização da leitura de uma obra toca o sujeito que, por sua vez, pode compartilhar a interpretação individual que faz e, assim, ampliar os sentidos que ele mesmo tenha construído.

Importante ressaltar que nossa adaptação encontra-se no fato de que as atividades de motivação normalmente devem ser bem curtas e, em nossa proposta, optamos por estender sua duração, uma vez que entendemos ser necessário familiarizar nossos alunos com o uso de dicionários; com isso, dispensamos uma atenção maior a essa questão.

Outro aspecto que diferencia nossa aplicação de atividades com a sequência básica de Cosson, (2012) se deve ao fato de que as atividades que utilizamos como Intervalo não aconteceram entre uma parte e outra da leitura do conto, considerando que este foi lido na íntegra em duas aulas geminadas. Tais atividades de Intervalo foram aplicadas ao longo do desenvolvimento das oficinas como um todo, como forma de estabelecer a ligação entre a leitura de um texto e outro, de modo a evidenciar a intertextualidade, as semelhanças e diferenças entre as diferentes semioses de uma mesma história.

Para iniciar a proposta de trabalho de leitura de conto, a fim de desenvolver a produção de paráfrases por parte dos alunos, para a ampliação vocabular, fez-se necessário, antes, o conhecimento do conceito de paráfrase, de seus tipos, bem como a resolução de atividades voltadas para o uso do dicionário escolar. Partindo disso é que se iniciou a primeira oficina, com atividades de motivação para o desenrolar da proposta de intervenção.

Professor, importante que você leia tudo com muita atenção para aproveitar o que foi produtivo em nossa aplicação e adaptar para sua turma, se assim julgar interessante.

Oficina 1: Motivação

Antes de iniciarmos o trabalho de oficinas, realizado no 3º bimestre, paralelamente aos estudos previstos no currículo do 8º ano do Ensino Fundamental, no bimestre anterior, foi trabalhado com os alunos o conceito de paráfrase, os tipos: reprodutiva e criativa; e foram desenvolvidas atividades para que os alunos pudessem criar suas próprias paráfrases de trechos dos textos estudados desde o início do ano letivo no livro didático, a fim de que eles aprendessem a reescrever e a recontar uma ideia com suas próprias palavras.

Iniciamos as oficinas, propriamente ditas, partindo da ideia de que é preciso familiarizar os alunos ao uso dos dicionários escolares. Para isso, seguindo o passo de Motivação, conforme a sequência básica (COSSON, 2012), uma das atividades realizada com os alunos foi baseada em uma brincadeira, que fazíamos quando criança, de criação de sentido para uma palavra e pesquisa do sentido dicionarizado dessa palavra e, a partir de pesquisa bibliográfica, encontramos como exemplo de atividade de motivação em Cosson (2012) algo semelhante.

À referida atividade, o autor nomeou *Dicionário particular* (COSSON, 2012. p. 55-56, grifo do autor) que

[...] consiste em propor à turma a elaboração de um dicionário, definindo de forma imaginária algumas palavras. (...) Em seguida, chama a atenção dos alunos para as associações que as palavras nos remetem, nem sempre efetivadas na sua definição. (...) o professor incumbe os alunos de definirem um grupo de palavras estranhas para compor seu dicionário. (COSSON, 2012, p. 55-56).

A diferença que estabelecemos entre a atividade de Cosson (2012) e a nossa é que nós apresentamos quais seriam as palavras que deveriam receber a definição feita pelos alunos e também, eles tiveram de usá-las, com seu sentido imaginário, para a produção de uma pequena narrativa. Ainda, solicitamos que os alunos pesquisassem suas definições nos dicionários e reescrevessem a história criada inicialmente.

Primeiramente, começamos perguntando oralmente aos alunos se eles sabiam como as palavras são apresentadas nos dicionários, fizemos uma breve discussão a respeito, alguns alunos deram suas opiniões dizendo que só havia o sentido literal das palavras, “real”, como disseram; outros alegaram que não sabiam usar um dicionário.

Seguimos com uma breve explicação acerca de como as palavras eram organizadas em ordem alfabética em um dicionário, que elas e suas acepções eram chamadas de verbetes, ou

seja, a palavra-entrada traz uma ou mais definições e apresentamos mais algumas informações importantes para a realização da atividade.

Em seguida, a fim de que os alunos fizessem efetivamente uma pesquisa nos dicionários escolares que foram disponibilizados, foram escolhidas aleatoriamente algumas palavras para que os alunos buscassem seus significados e anotassem em seus cadernos. As palavras escolhidas inicialmente foram “falácia”, “hermeneuta” e “traquinagem”.

Tanto para esta, quanto para as demais atividades desenvolvidas nas oficinas, foram levados para as aulas 30 exemplares de dicionários escolares, sendo 10 do “Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Aurélio Júnior”, 10 do “Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete, e 10 do “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa”, organizado por Evanildo Bechara.

Auxiliamos alguns alunos que diziam não conseguir procurar palavras nos dicionários e tivemos de orientar que algumas palavras não são encontradas da forma como as procuramos e que, muitas vezes, é preciso procurar alguma palavra da qual ela seja derivada, ou a forma básica de um verbo, por exemplo.

Depois de fazermos algumas reflexões acerca da atividade anterior e, para dar sequência a ela, foram apresentadas aos alunos algumas palavras escolhidas por nós, nos dicionários escolares, que possivelmente fossem desconhecidas para eles. As palavras escolhidas foram: “mixórdia”, “vituperada”, “perfunctório”, “sibilino” e “bisonho”, por serem pouco usuais em nosso cotidiano, além de seu aspecto fonético, que soa incomum.

A partir da apresentação das palavras selecionadas, solicitamos que os alunos criassem um significado para essas palavras, escrevendo em seus cadernos, segundo aquilo que elas lhes remetessem, diante de sua percepção sonora, pela extensão da palavra, ou por qualquer outra associação que o aluno pudesse fazer.

Pedimos que essas definições se apresentassem como se fosse em um dicionário, ou seja, os alunos deveriam dizer a que classe de palavras elas pertenciam, se tinham gênero e qual era, se estavam em sentido figurado, além de apresentarem descrições e situações que exemplificassem aquilo que está sendo definido.

Depois de criadas essas definições, solicitamos que os alunos produzissem uma pequena narrativa escrita, usando as palavras dadas, com os significados que eles mesmos lhes atribuíram. Tal atividade teve como objetivo não só estimular a criatividade dos alunos, como também foi uma forma de podermos avaliar o conhecimento deles em relação aos dicionários, o conhecimento sobre classe de palavras, gênero das palavras, entre outros fatores.

Depois da narrativa pronta, os alunos foram convidados a lerem, tanto o significado que eles criaram para as palavras dadas, como também seus textos. Em seguida, foram entregues dicionários escolares, para que os alunos pudessem procurar neles os sentidos, as acepções das palavras da atividade e, após essa pesquisa, com a nossa ajuda, foi então solicitada uma nova produção textual, agora com a aplicação do sentido denotativo encontrado nos dicionários.

Para isso, reforçamos a ideia de que os alunos fariam, então, uma paráfrase criativa do texto produzido por eles, uma vez que deveriam ser usados os sentidos dicionarizados daquelas palavras trabalhadas, adequando à história produzida pelos alunos, fazendo as modificações necessárias para que alcançassem uma coerência.

Ao longo dessa busca pela definição das palavras nos dicionários, fizemos as intervenções necessárias para auxiliar os alunos, a fim de que esses pudessem se sentir cada vez mais confiantes para usar de tal recurso.

Para finalizarmos essa primeira oficina e estabelecermos uma ligação com as oficinas seguintes, solicitamos que os alunos primeiramente lessem suas produções de texto e fizemos uma breve discussão sobre o que eles acharam da atividade, se tiveram dificuldade para fazer a pesquisa no dicionário e quais suas percepções sobre a aula como um todo.

Em seguida, solicitamos que fossem pesquisados os significados, nos dicionários escolares, das palavras “terror” e “enigma”, e que essas definições deveriam ser anotadas no caderno. Evidenciamos para os alunos que essas palavras serviriam para o foco do nosso estudo nas oficinas seguintes.

Diante dessas primeiras atividades, com intensa e efetiva participação dos alunos, demos início a um trabalho de maior percepção e foco com relação aos sentidos das palavras, bem como os alunos puderam perceber que uma mesma palavra pode apresentar diferentes acepções, conforme o uso que se faz dela, segundo consta nos dicionários escolares utilizados em sala de aula.

Toda essa atividade estava planejada para ocorrer em dois horários de aula geminada, com 50 minutos em cada, no entanto, a maioria dos alunos se mostrou disposta e interessada em participar das discussões, o que fez com que as atividades levassem mais tempo do que o previsto para se realizarem.

Adaptando o tempo, foram utilizados dois dias de aulas geminadas, sendo quatro horários de 50 minutos cada para toda a primeira parte dessa primeira oficina, a qual chamamos de oficina 1.

Oficina 1 (continuação): Motivação

Ainda dentro das atividades de motivação, iniciamos, no dia seguinte, a continuação da primeira oficina com uma discussão oral a partir da pesquisa feita pelos alunos das palavras “terror” e “enigma”, nos dicionários escolares selecionados.

Discutimos as acepções encontradas nos diferentes dicionários e se os alunos concordavam ou não com essas definições. Dando sequência às atividades, apresentamos aos alunos as seguintes perguntas e pedimos que anotassem suas repostas nos cadernos: “Você gosta de filmes de terror? Cite o título de algum filme que você tenha gostado.” “Para você, o que um filme ou história precisa ter para ser considerado como terror?”

Os alunos fizeram suas anotações e seguimos com uma discussão oral sobre o que eles haviam respondido. Encerradas as discussões iniciais, pedimos que os alunos se dividissem em grupos e apresentassem uns para os outros qual o filme ou história eles tinham citado nas questões anteriores. Orientamos que os grupos deveriam ter, em média, de 4 a 5 alunos, em seguida, cada grupo deveria escolher apenas um filme dos mencionados pelos seus integrantes para representar em um cartaz feito com gravuras, recortes de revistas e desenhos, a fim de criar a simulação de um “pôster” de divulgação do filme escolhido.

Decidido o filme a ser representado, os alunos confeccionaram seus cartazes em papel cartolina, usando revistas, tesouras, cola, canetas coloridas, pincéis hidrocores e lápis de cor. Depois de prontos, os alunos deveriam apresentar seus cartazes para toda a turma e, em seguida, afixar nas paredes do corredor, para que os demais alunos da escola pudessem apreciar o trabalho desenvolvido, conforme exemplo da figura 1 a seguir e demais cartazes no Anexo A.

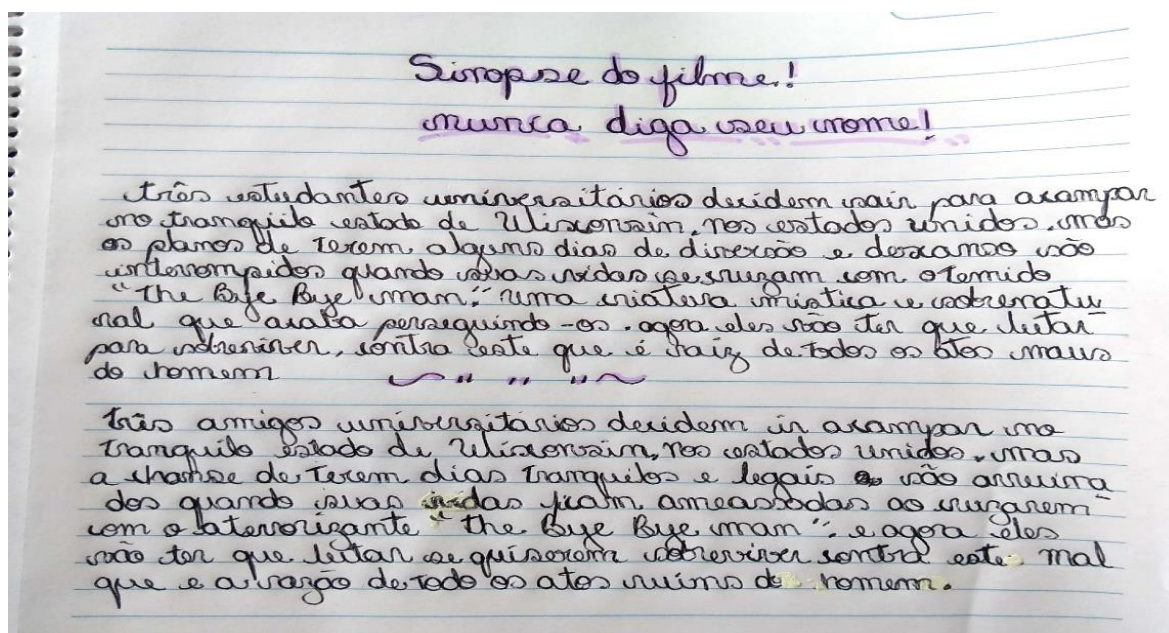
Figura 1 – Cartaz produzido por um dos grupos de alunos.



Fonte: alunos A02, A05, A10 e A11.

Colados os cartazes, os alunos voltam à sala de aula, onde são projetadas, usando *Datashow*, as sinopses dos filmes escolhidos pelos alunos. A partir dessas sinopses, solicitamos que os alunos fizessem paráfrases reprodutivas desses textos e apresentassem aos colegas do grupo, a fim de compararem essas produções, de modo a perceberem que existem diferentes maneiras de se produzir o mesmo sentido, conforme exemplificado na figura 2 a seguir e demais figuras no Anexo B.

Figura 2 – Paráfrase da sinopse de filme.



Fonte: alunos A08, A12, A19 e A25.

Essa segunda parte da oficina 1 aconteceu em duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Oficina 2: Introdução

Seguindo os passos da nossa adaptação da sequência básica (COSSON, 2012), passamos então para a Introdução, na qual falamos acerca de fatos importantes da vida do autor Edgar Allan Poe e de suas principais obras.

Após a realização das atividades de motivação, reservamos um momento para a apresentação do autor e da obra aos alunos, a fim de consolidar o processo de motivação e instigar a curiosidade dos alunos acerca da obra a ser lida.

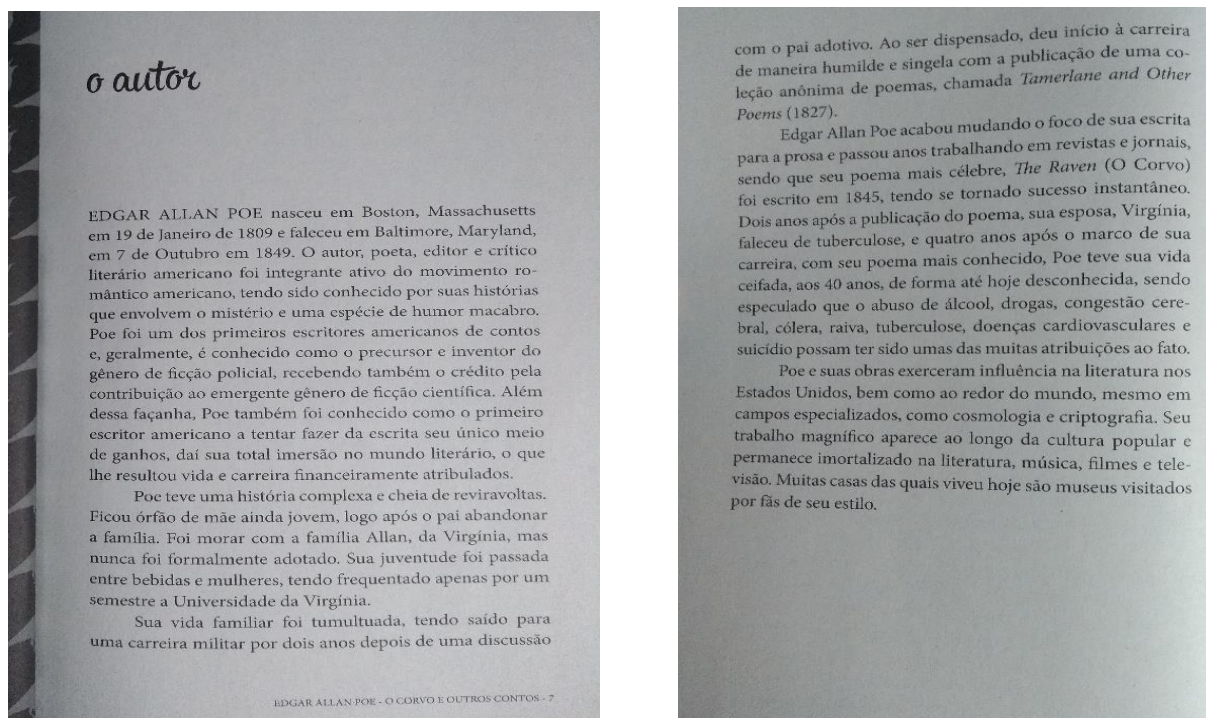
Para isso, projetamos, usando *Datashow*, um desenho com a representação de Edgar Allan Poe, com referência a algumas de suas obras mais importantes e algumas informações sobre sua biografia, constantes nos livros que seriam apresentados aos alunos, conforme figuras 3 e 4 a seguir. Esse desenho foi explorado por nós, percorrendo sobre as referências existentes às obras do autor, além de fazermos a leitura de sua biografia, dando ênfase a alguns aspectos que consideramos importantes de sua vida, que tenham interferido em sua obra. Ressaltamos ainda suas obras mais relevantes, dentre elas o poema “O corvo” e alguns contos de terror, como “O gato preto”, “O poço e o pêndulo”, entre outros.

Figura 3 – Desenho de representação de Edgar Allan Poe.



Fonte: Martín (2015).

Figura 4 – Biografia de Edgar Allan Poe.



Fonte: Poe (2017).

Em seguida, apresentamos aos alunos o *box* de livros do Poe, edição especial, da coleção *Obras de Edgar Allan Poe*, da editora PandorgA, com três livros de contos selecionados, sendo cada livro intitulado de: “O gato preto”, “O escaravelho de ouro” e “O corvo”. Esse *box* e os livros foram passados aos alunos para que eles pudessem ver, tocar, folhear, ler as “orelhas” dos livros, analisar suas capas, ver os desenhos ali presentes, as cores, enfim, explorar os elementos paratextuais da obra e fazer um levantamento de hipóteses a partir da leitura feita desses elementos.

Na sequência, expusemos aos alunos que seria feita a leitura de um conto, cujo título é “O Coração Delator”. Então, a fim de termos uma noção do conhecimento prévio dos alunos, perguntamos se eles conheciam o sentido da palavra “delator”. Fizemos, então, uma breve discussão acerca do significado dessa palavra e das hipóteses que foram criadas a partir das ideias apontadas pelos alunos e por nós.

A partir dessas considerações, para ampliar a formulação de hipóteses quanto ao texto a ser lido, solicitamos que os alunos imaginassem e falassem para os colegas o que eles poderiam esperar de um conto com esse título, o que poderia acontecer nessa história, considerando não só o título, mas também o estilo de vida do autor, se eles imaginavam que isso poderia influenciar em suas obras.

Depois dessa explanação e da formulação de hipóteses oralmente, solicitamos que os alunos anotassem em seus cadernos o que haviam imaginado, para que, depois da leitura do conto, pudessem confirmar ou refutar as hipóteses formuladas.

Essa segunda oficina teve a duração de duas aulas geminadas, com 50 minutos cada.

Oficina 3: Leitura do conto “O Coração Delator”

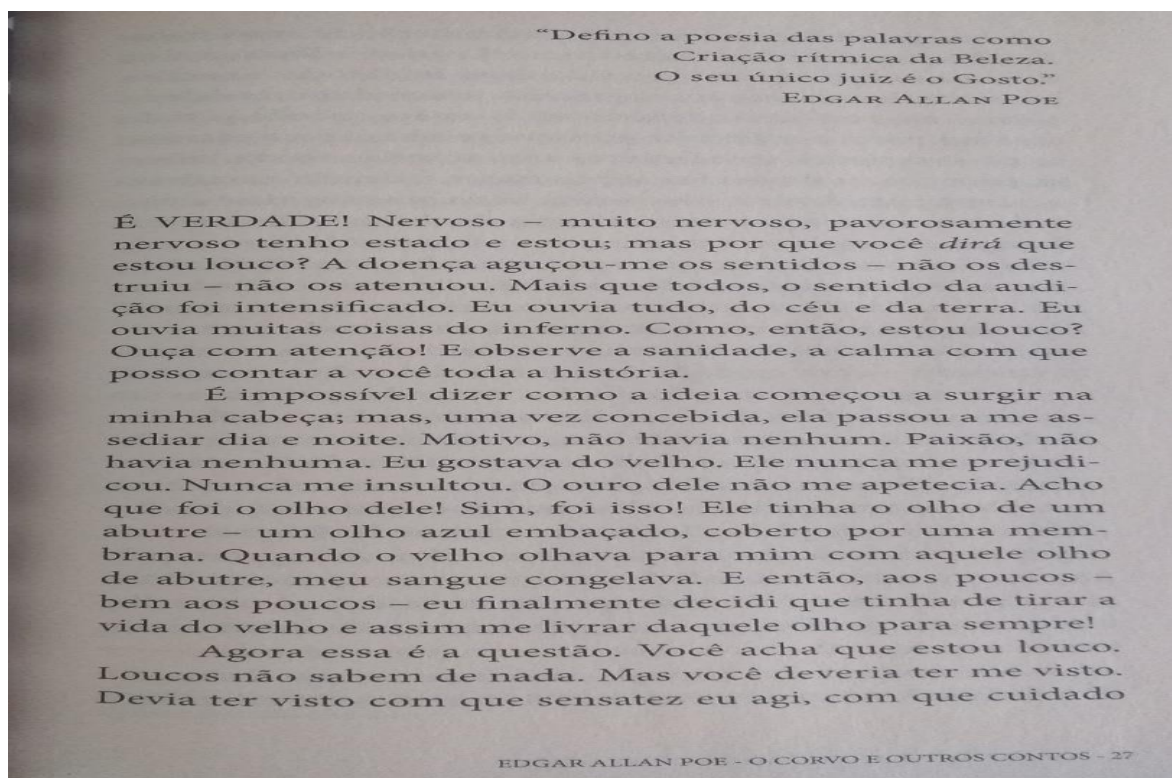
Iniciamos, na oficina 3, o passo de Leitura, conforme a adaptação da sequência básica que seguimos (COSSON, 2012). Estabelecemos como objetivos que, ao final da leitura, feita com nossas intervenções sempre que julgamos necessárias, nossos alunos fossem capazes de compreender o conto “O Coração Delator”, reconhecendo nele suas características composicionais, sua estrutura e estilo, além de terem selecionado as palavras que eles consideraram como desconhecidas, não pertencentes a seu vocabulário.

Para isso, pedimos aos alunos que identificassem e destacassem, ao longo da leitura, as palavras que fossem desconhecidas por eles, para que, depois de findada a leitura do texto e feita as análises e interpretação desses, os alunos conseguissem produzir paráfrases orais e escritas, de trechos do texto lido, ou de todo o texto.

Ainda, a partir dessa identificação de palavras desconhecidas, tivemos por objetivo desenvolver atividades para a confecção de glossários para este conto, a fim de que, com isso, os alunos pudessem se apropriar dos recursos linguísticos e discursivos presentes no texto, para utilizá-los com autonomia em sua prática social de leitura e compreensão de outros textos.

Propomos que fosse feita uma primeira leitura do conto por parte dos alunos, em voz alta. Essa atividade de leitura foi realizada na íntegra em duas aulas geminadas, considerando que o texto é curto. Os alunos receberam o texto em material impresso para que pudessem acompanhar a leitura e grifar ou destacar de alguma forma as palavras que eles desconheciam, mas o conto também foi projetado em *Datashow* no quadro da sala de aula. Na figura 5, temos o trecho inicial do conto distribuído aos alunos e o conto completo em Anexo C.

Figura 5 – Trecho inicial de “O Coração Delator”.



Fonte: Poe (2017).

Terminada a leitura, para checar as estratégias de formulação de hipóteses realizada antes de os alunos lerem o conto e verificar as estratégias de criação de inferências das palavras desconhecidas ao longo da leitura, foi feita uma breve discussão acerca das impressões que os alunos tiveram em relação ao conto lido, considerando as anotações que os alunos haviam feito em seus cadernos antes da leitura. Ao final da aula, solicitamos que os alunos fizessem também a leitura silenciosa do conto como atividade para casa.

Importante ressaltar que consideramos necessário fazermos, tanto em sala de aula como fora dela, a leitura do conto apresentado, a fim de que, quando a mesma história fosse apresentada em diferentes semioses, como em sua versão em HQ e em uma animação na plataforma *YouTube*, os alunos fossem capazes de comparar as formas multimodais de uma mesma narrativa, com a finalidade de explorar sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2011), bem como trabalhar as estratégias de leitura propostas pelos PCN (BRASIL, 1988).

Na aula seguinte, solicitamos que os alunos se organizassem em grupos e, a partir da estratégia de estabelecimento de objetivos claros para a leitura, pedimos que o grupo fizesse uma leitura conjunta do conto novamente, a fim de identificar e destacar a divisão da estrutura

do conto em apresentação, complicação, conflito, clímax e desfecho. Explicamos que tal divisão seria utilizada posteriormente, para a atividade de elaboração das paráfrases.

Feita essa atividade, na sequência, entregamos a cada grupo um quadro de ficha lexicográfica (Apêndice A) para que, a partir daquele modelo, os alunos montassem seus próprios glossários com as palavras apontadas por eles como desconhecidas no conto lido.

Importante ressaltar que explicamos detalhadamente como o trabalho deveria ser feito, juntando as palavras destacadas pelos integrantes do grupo, colocando-as em ordem alfabética, para que, com a pesquisa nos dicionários escolares, os alunos discutissem qual seria a melhor aceção da palavra para o contexto em que ela foi usada no conto, conforme um dos exemplos apresentado figura 6 a seguir (e demais glossários em Anexo D).

Figura 6 – Glossário produzido pelos alunos.

Palavras	Definições	Aplicação em dado contexto	Qual dicionário usamos para consultar?
Abutre	Ave de rapina que se alimenta de animais mortos	Ele me olhava de olho de abutre	Caldas Aulete
Apetite	Ter apetite ou desejo	Anticipo, apeteço um alto salário	Caldas Aulete
Aguçou-me	Excitar, provocar estímulo	A polícia aguçou a curiosidade das crianças	Caldas Aulete
Asfaria	Respirar com dificuldade	Bateu com falta de ar	Caldas Aulete
Barrotes	Viga de madeira onde estão pregadas as tábuas dos conselhos ou dos títulos	Eu caí dos barrotes	Caldas Aulete
Concebida	Conar, inventar, imaginar, não consigo conceber a ideia de ficar assim trabalhando	Não sou nem velho nem jovem com muita dor	Bechara
Passou	A dor e ferte no início mas depois passa	Se passou	Caldas Aulete
Destreza	Demonstração de esperteza	Sei é muito esperto	Caldas Aulete
Notoriamente	Condição de quem ou de que é notório	Eu tenho várias investigações	Bechara
Sagaz	Que é astuto; malicioso espírio sagaz	Seu um espírio muito rápido	Bechara
Kutomes	Teragem determinação	Eu sou só grupo sou pequeno	Bechara

Fonte: alunos A04, A18 e A22.

Os alunos deveriam, então, copiar somente uma aceção que julgassem como mais adequada e, em seguida, criar uma frase, uma aplicação em um dado contexto, no qual usassem aquela palavra com o mesmo sentido utilizado dentro do texto lido. Os alunos poderiam pesquisar nos três títulos de dicionário que foram levados para a sala de aula, mas deveriam escrever no glossário de qual dicionário foi copiada a aceção escolhida.

Alguns alunos apresentaram, inicialmente, certa resistência quanto a essa atividade de confecção dos glossários, no entanto, dentro dos limites deles, foram cumpridos os requisitos solicitados. Assim, essa atividade teve a duração de duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Intervalo 1:

Ao longo das oficinas, fizemos atividades de Intervalo, conforme mencionado anteriormente, como forma de estabelecer a ligação e a relação entre os textos lidos, a partir de suas semelhanças, diferenças e aspectos de intertextualidade.

Assim, iniciamos a primeira aula de Intervalo, sem dizer nada a princípio, com a apresentação de um *memé* que faz referência direta a uma das obras mais famosas de Edgar Allan Poe: “O Corvo”, conforme a figura 7 a seguir:

Figura 7 – *Meme* que faz referência a “O Corvo”.



Fonte: Eu vô... (2019).

Na sequência, fizemos uma discussão e análise do *meme* apresentado, partindo do que já havíamos estudado acerca de *memes* em bimestres anteriores. A partir de tudo o que já havia sido exposto acerca de Poe, de sua vida e de sua obra, fizemos perguntas oralmente sobre quais as relações existentes entre esse *meme* e nosso autor em estudo. Alguns alunos perceberam prontamente que se tratava de uma referência a uma obra já mencionada do autor. Logo, um aluno falou em intertextualidade, que era o assunto o qual pretendíamos abordar.

Perguntamos, então, se todos sabiam o que era intertextualidade, ao que alguns alunos responderam que sim, outros que não. Solicitamos que aqueles que sabiam o que era falassem qual era seu conceito de intertextualidade e houve, então, uma breve discussão acerca desse conceito e do que os alunos entendiam por intertextualidade.

Após algumas considerações, para as quais fizemos o reforço positivo de que todos os entendimentos apontados estavam corretos, retomamos a palavra para explanar que, quanto maior nosso conhecimento de mundo, maiores condições teremos de construir o sentido dos textos com os quais nos deparamos, uma vez que diversos textos usam de intertextualidade, não só reproduzindo o estilo de algum autor, mas também criando trechos que remetem a passagens de um texto-fonte. Com isso, podemos considerar que, ao reconhecermos que um texto faz retomadas de outros textos, podemos construir novos sentidos, uma vez que ocorre a inserção em uma diferente situação comunicativa, com configuração e objetivos diversos (KOCH; ELIAS, 2014).

Explicamos ainda que, dentro do conceito de intertextualidade, segundo Koch e Elias (2014), existe a intertextualidade explícita, a qual “[...] ocorre quando há citação da fonte do intertexto [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 87); e a intertextualidade implícita que “[...] ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 92).

Após essa discussão acerca da intertextualidade presente no *meme*, apresentamos um curta-metragem animado em *stop motion*, de Tim Burton, com 5 minutos e 12 segundos, disponível na plataforma *YouTube*, em sua versão narrada em português, o qual também faz referências diretas a algumas das principais obras de Poe. Na animação, é contada a história de um menino de 7 anos de idade, Vincent Malloy, que quer ser como Vincent Price, um ator norte-americano que ficou famoso por suas interpretações em filmes de terror e mistério.

Ao longo do curta-metragem, existem diversos elementos que estão relacionados às obras de Poe, como um gato preto, uma cena em que o olho do menino parece estar todo branco, como seria o olho cego do velho de “O Coração Delator”, a vontade do menino de morar em um ambiente sombrio, a referência a um pintor que coloca em tela a imagem da amada, como

em “O retrato oval”, o narrador diz que, enquanto outras crianças gostam de literatura infantil, o autor favorito de Vincent é o Edgar Allan Poe, faz referência às personagens enterradas vivas nos contos “O Enterro Prematuro” e “A Queda da Casa de Usher”, além de mencionar as “ações” da casa, como se ela estivesse viva e, para finalizar a narrativa, o narrador diz que Vincent cita um trecho de “O Corvo”, de Edgar Allan Poe. Como exemplo, apresentamos a seguir, nas figuras 8 e 9, respectivamente, a cena de abertura da animação e a cena do olho esbranquiçado.

Figura 8 – Abertura do curta-metragem “Vincent, 7 anos e insano”.



Fonte: Benjoi (2010).

Figura 9 – Imagem de Vincent com olho esbranquiçado.



Fonte: Benjoi (2010).

Após assistirmos ao vídeo de curta-metragem, fizemos uma análise quanto às várias intertextualidades presentes na animação, sobre de que forma elas se referiam às obras de Poe, se havia intertextualidades implícitas, explícitas ou ambas, explicamos quem é Vincent Price, mencionado na história e apresentamos a foto do ator, como na figura 10 a seguir.

Figura 10 – Fotografia de Vincent Price.



Fonte: Vincent... [2019].

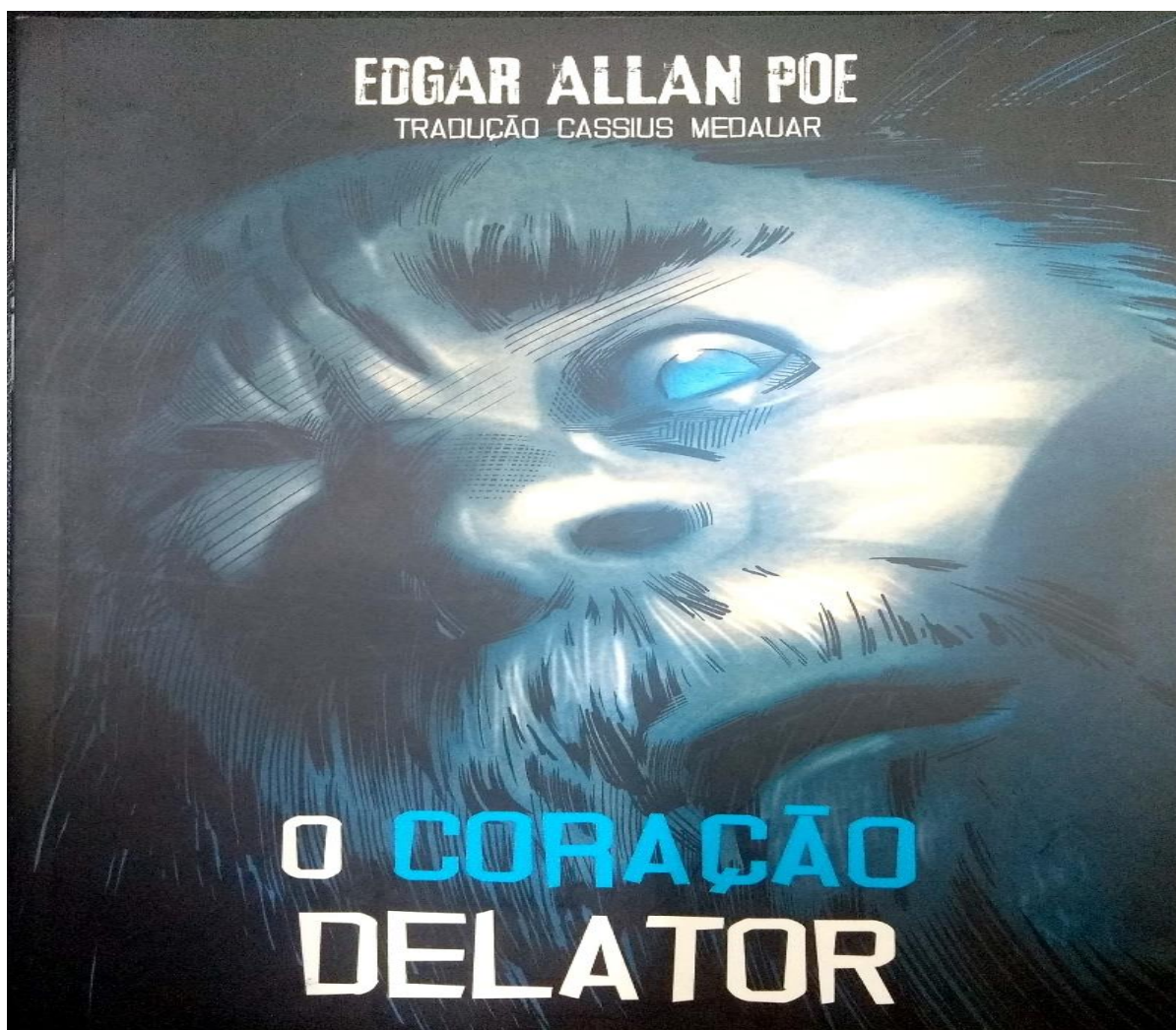
Essas atividades de Intervalo tiveram uma duração de duas horas aula, de 50 minutos cada, devido às discussões feitas, às interações dos alunos que demonstraram ter gostado bastante tanto do *meme*, quanto do curta-metragem apresentados. Alguns alunos expuseram que acharam a animação muito criativa e acharam muito interessante a forma como foram reunidas referências de tantas obras em somente 5 minutos.

Oficina 3 (continuação): Leitura do conto “O Coração Delator” em HQ

Dando continuidade à oficina de Leitura, explicamos aos alunos que iríamos ler o conto “O Coração Delator” novamente, mas, dessa vez, de um jeito diferente, em sua versão de HQ. Os alunos se mostraram extremamente empolgados com a novidade e logo no início da aulas já pareciam bem ansiosos.

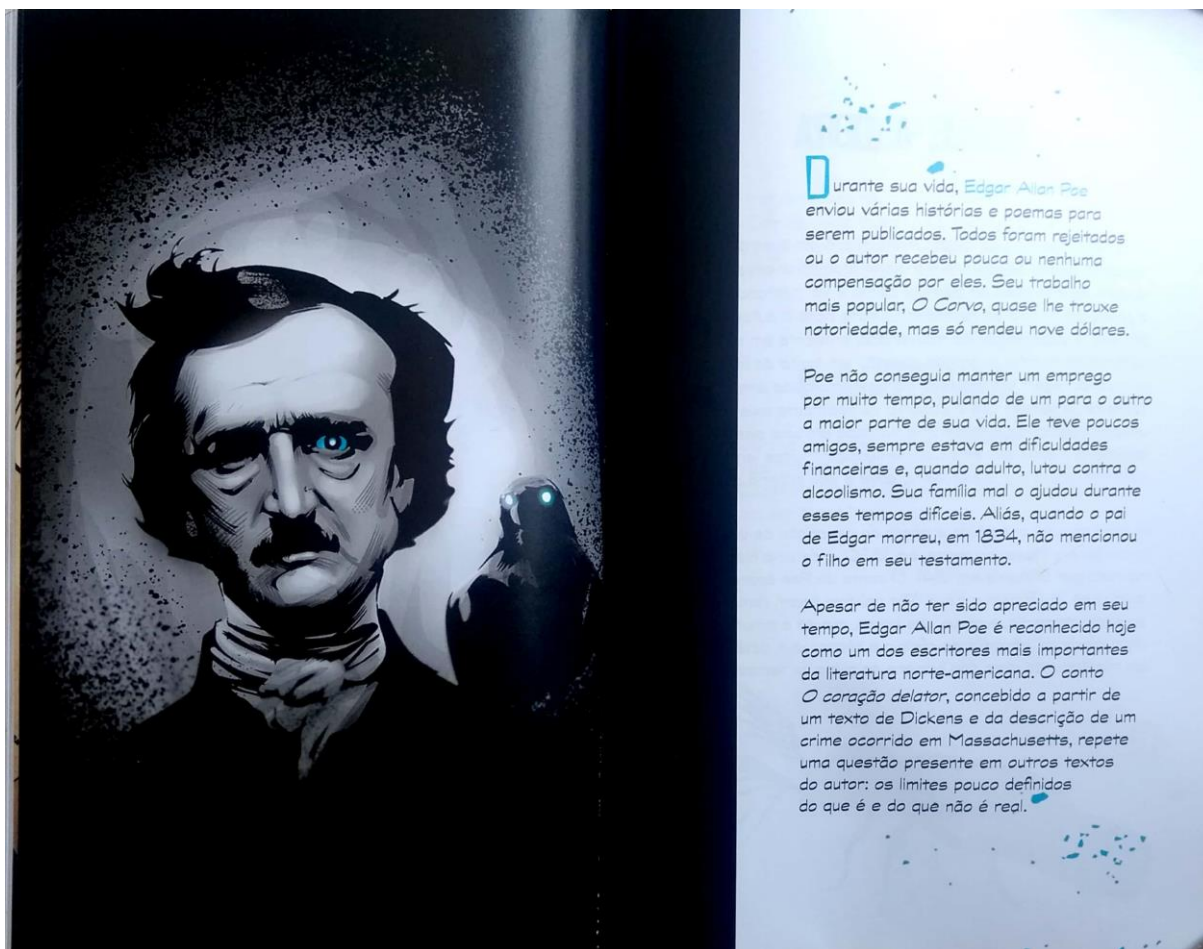
Antes de iniciarmos a leitura, porém, apresentamos a eles, projetada em *Datashow*, a imagem da capa do livro com a história em HQ, conforme figura 11 e a biografia de Edgar Allan Poe presente no livro da versão em HQ (Figura 12). Então, solicitamos que os alunos imaginassem e anotassem em seus cadernos e comentassem com a turma se eles acreditavam que haveria muita diferença na história narrada no conto lido anteriormente e em sua versão em HQ, se sim, quais seriam essas diferenças e por quais motivos elas deveriam existir.

Figura 11 – Capa do livro em HQ de “O Coração Delator”.



Fonte: Harper (2014).

Figura 12 – Biografia de Poe no livro “O Coração Delator” em HQ.



Fonte: Haper (2014).

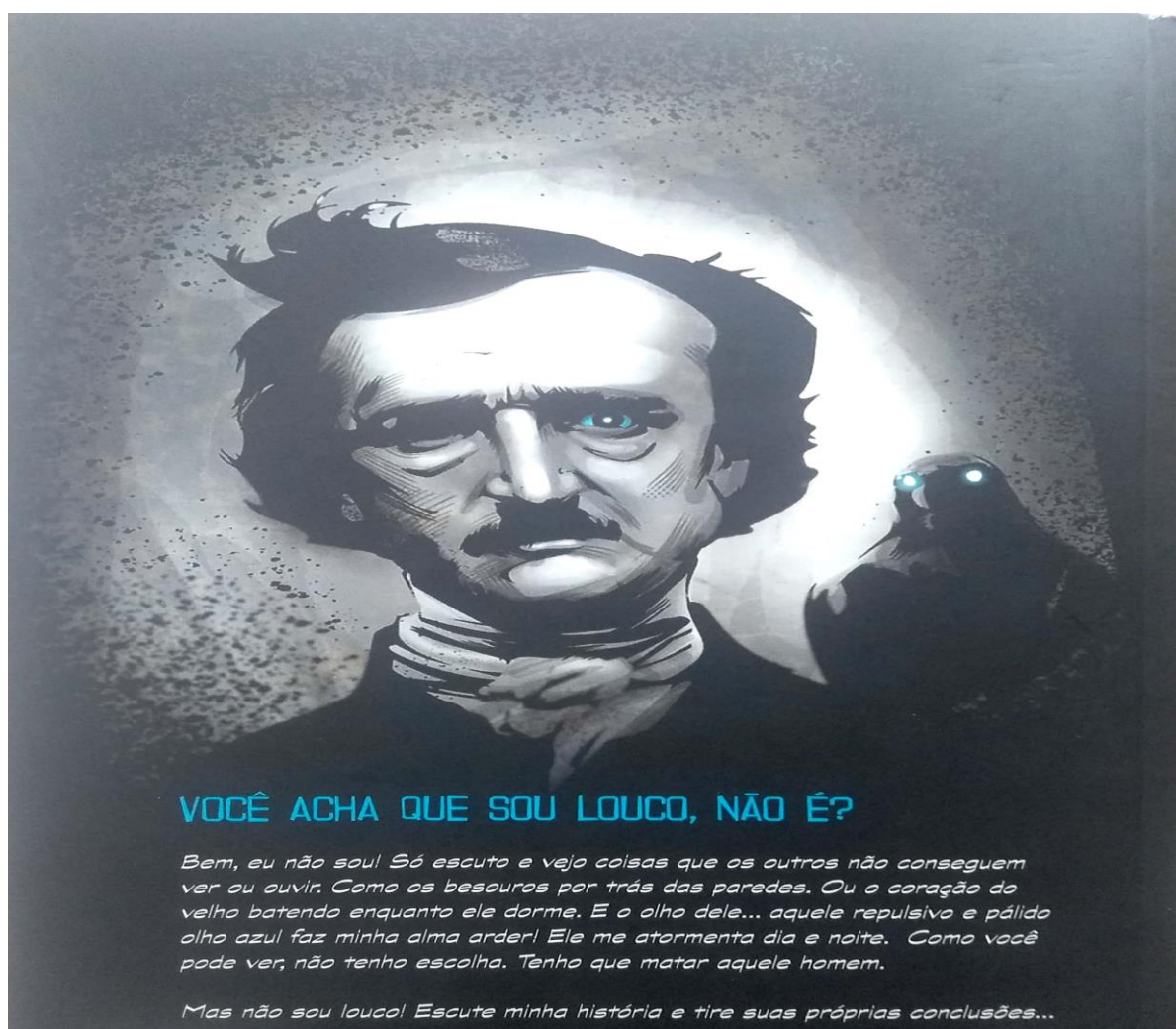
Foram feitas discussões antes de iniciarmos a leitura, com a elaboração de hipóteses sobre como seria essa outra versão do conto lido. Depois de expostas as opiniões dos alunos, partimos então para a leitura efetiva da HQ, projetada na íntegra com uso de *Datashow*, pois, como no livro há muitas páginas escuras, em preto ou azul escuro, tentamos reproduzir o material em xerox, mas a qualidade não ficou boa, dessa forma, optamos por apenas projetar as imagens e depois disponibilizamos o arquivo por e-mail aos alunos que já possuíam algum endereço de correio eletrônico.

Ainda, solicitamos aos alunos que anotassem as palavras que eles julgassem desconhecidas à medida em que fossem aparecendo no texto em HQ, mesmo que algumas delas já tivessem aparecido no conto lido, mas que os alunos ainda não tivessem apreendido seu significado. Dessa forma, a cada slide com mais textos que passávamos, perguntávamos se havia alguma palavra a ser anotada e, caso tivesse, fazíamos uma pequena pausa para essa anotação.

À medida em que a leitura foi avançando, o que os alunos haviam levantado como hipóteses foi se confirmando, uma vez que essa versão em HQ apresenta pouquíssimo texto escrito, o qual aparece principalmente em forma de diálogo entre as personagens, bem como o que o narrador personagem nos conta, como se estivesse conversando com o leitor.

Terminada essa leitura, apresentamos a contracapa do livro “O Coração Delator” em HQ (Figura 13) e fizemos uma breve discussão acerca do motivo que o narrador personagem alega para assassinar o velho, o que alguns alunos haviam questionado e achavam absurdo. Em seguida, solicitamos que os alunos pegassem os glossários produzidos por eles e analisassem se teria surgido alguma palavra nova, apontada como desconhecida, nessa versão em HQ.

Figura 13 – Contracapa do livro “O Coração Delator” em HQ.



Fonte: Harper (2014).

O que pudemos perceber, com essa atividade, foi que essa outra modalidade de texto realmente trazia uma versão bem mais simplificada, uma vez que, quando havia alguma palavra

diferente, esta era um possível sinônimo para a palavra usada no conto trabalhado. Com isso, os glossários foram revisados, no entanto, nenhuma palavra foi acrescentada.

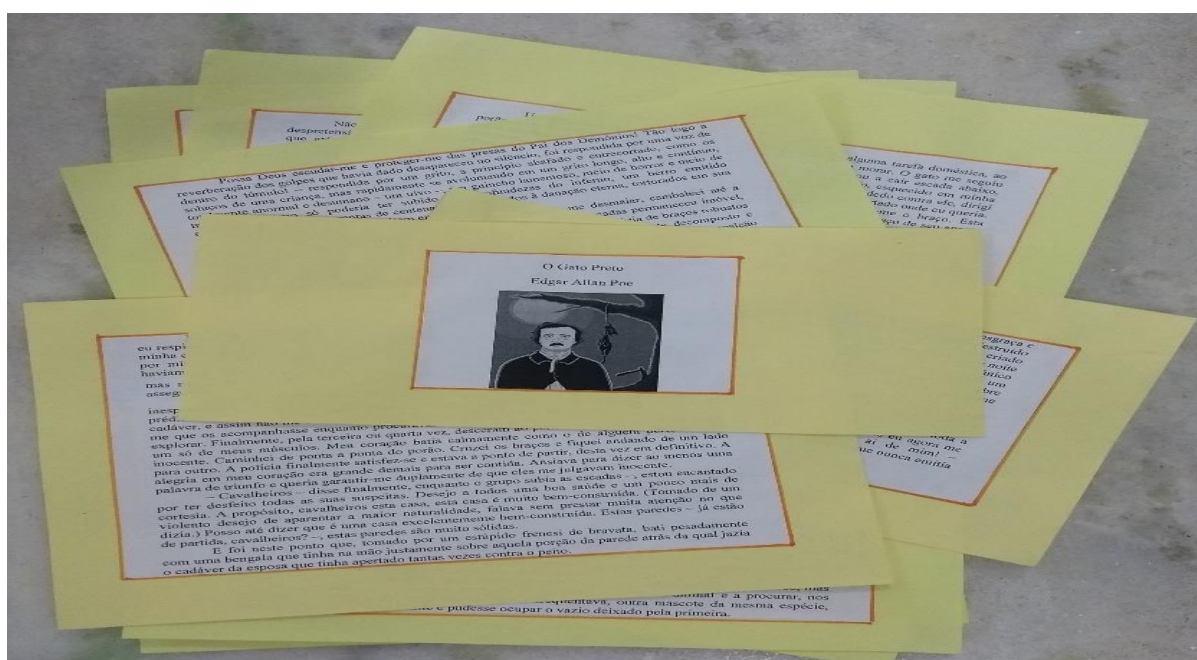
Essas atividades foram realizadas em duas aulas geminadas, de 50 minutos cada.

Intervalo 2:

A atividade de leitura de HQ foi seguida, em outro dia de aula, de um intervalo no qual os alunos se reuniram em grupos novamente, fizemos uma aula expositiva-dialogada, buscando comparar as versões lidas da história de “O Coração Delator” em forma de conto e de HQ, além de retomarmos as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para o reconhecimento da estrutura composicional do conto propriamente. Depois de observada a divisão feita por eles do conto trabalhado, fizemos a comparação dessa divisão feita por cada grupo, entramos em consenso quanto a em qual parágrafo começava e terminava cada parte (apresentação, complicação, conflito, clímax e desfecho).

Em seguida, os alunos receberam um outro conto impresso, também de Poe, intitulado “O Gato Preto”, com suas partes cortadas como se fossem fichas e embaralhadas, conforme figura 14 a seguir, para que, por meio da estratégia de fazer inferências e de cumprimento de objetivo para a leitura, os estudantes lessem cada parte e tentassem montar o conto na ordem em que se estabelecesse seu sentido de forma coerente.

Figura 14 – Atividade de reorganização do texto “O Gato Preto”.



Fonte: a autora.

Quando os alunos conseguiram reorganizar as partes do texto, solicitamos que fizéssemos a leitura em voz alta desse conto, a fim de verificar se todos os grupos conseguiram cumprir com o objetivo estabelecido de alcançar a coerência do texto. Como tínhamos duas aulas geminadas no dia, não foi possível concluir a leitura do conto na íntegra nesse mesmo dia de aula, então marcamos em qual parte havíamos parado a leitura, para retomá-la na aula seguinte.

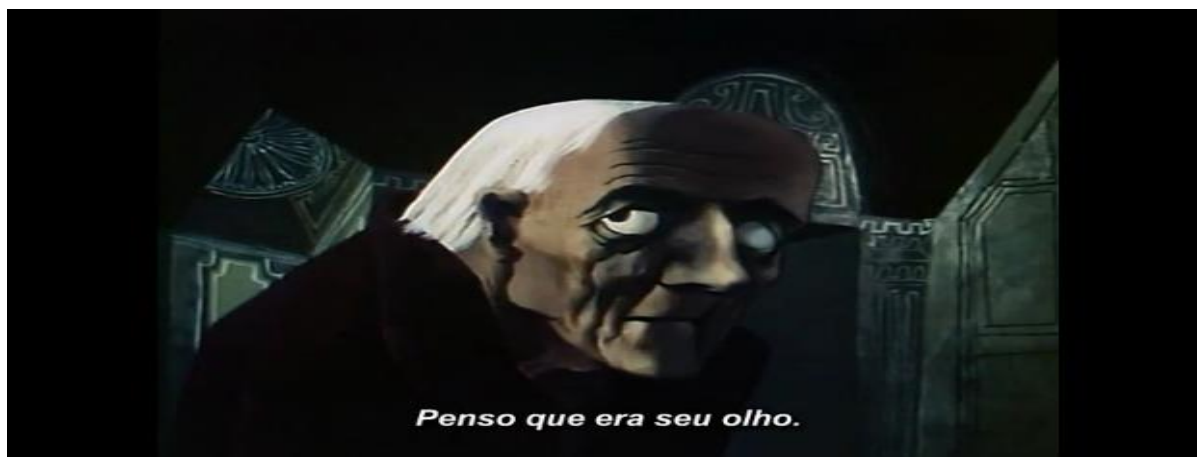
No outro dia, retomamos oralmente as ideias do que havia sido lido até o dia anterior e prosseguimos com a leitura a partir de onde paramos, conforme o previsto. Findada a leitura do conto todo, percebemos que os alunos haviam conseguido compreender a história do texto, bem como sua estrutura composicional e haviam feito a montagem das partes de forma correta.

Fizemos então algumas perguntas oralmente sobre a temática do texto lido, sobre suas personagens e algumas questões referentes ao estilo do texto, às características próprias do autor presentes no texto. Terminadas as discussões, voltamos à oficina de leitura.

Oficina 3 (continuação): Releitura do conto “O Coração Delator” em animação

Retomando a oficina de Leitura, falamos para os alunos que faríamos uma leitura um pouco diferente outra vez. Dissemos que faríamos uma releitura do conto “O Coração Delator” em forma de um vídeo de animação de apenas 7 minutos e 43 segundos, disponível no site do *YouTube*, conforme figura 15 a seguir.

Figura 15 – Imagem do *YouTube* de releitura do conto “O Coração Delator”.



Fonte: Animação... (2008).

Alguns alunos disseram que vídeo não era leitura, ao que explicamos que esta era uma outra modalidade de texto, uma apresentação do conto em outra semiose. Afirmamos que, com

tal proposta, buscávamos mostrar aos alunos diferentes leituras, como forma de usar outras estratégias, utilizando de recursos multimodais. Destacamos que nosso objetivo era levá-los a perceberem quais as principais diferenças de compreensão e interpretação de um texto escrito e o mesmo texto, quando adaptado para outra mídia, como a animação, por exemplo.

Além disso, ressaltamos que, como era um vídeo em inglês, havia legendas em português e que gostaríamos que os alunos prestassem bastante atenção e anotassem caso surgisse alguma palavra desconhecida em alguma cena. Informamos que os alunos poderiam pedir que pausássemos o vídeo a qualquer momento para que eles pudessem anotar alguma palavra nova para eles.

A finalização do intervalo iniciado em aula anterior e a atividade de releitura do conto em forma de animação teve a duração de duas horas/aula de 50 minutos cada, sendo aulas geminadas.

Oficina 4: Interpretação

Terminadas as oficinas de Leitura, passamos para o quarto passo da nossa adaptação da sequência básica (COSSON, 2012), a Interpretação. Inicialmente, solicitamos que cada grupo de alunos se reunisse, relembresse entre eles o conto lido no início da oficina de Leitura, em seguida, atribuímos uma parte do conto a cada grupo e pedimos que nos contassem, oralmente e com suas palavras, a história da parte que lhes foi atribuída do conto “O Coração Delator”. Depois de recontado o conto, explicamos aos alunos que essa atividade já era uma forma de produção de paráfrases.

Em seguida, após essa atividade em grupo, pedimos que os alunos voltassem a seus lugares na sala de aula e entregamos a eles, individualmente, um questionário (Apêndice B) com perguntas acerca do conto lido, sobre sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e estilo.

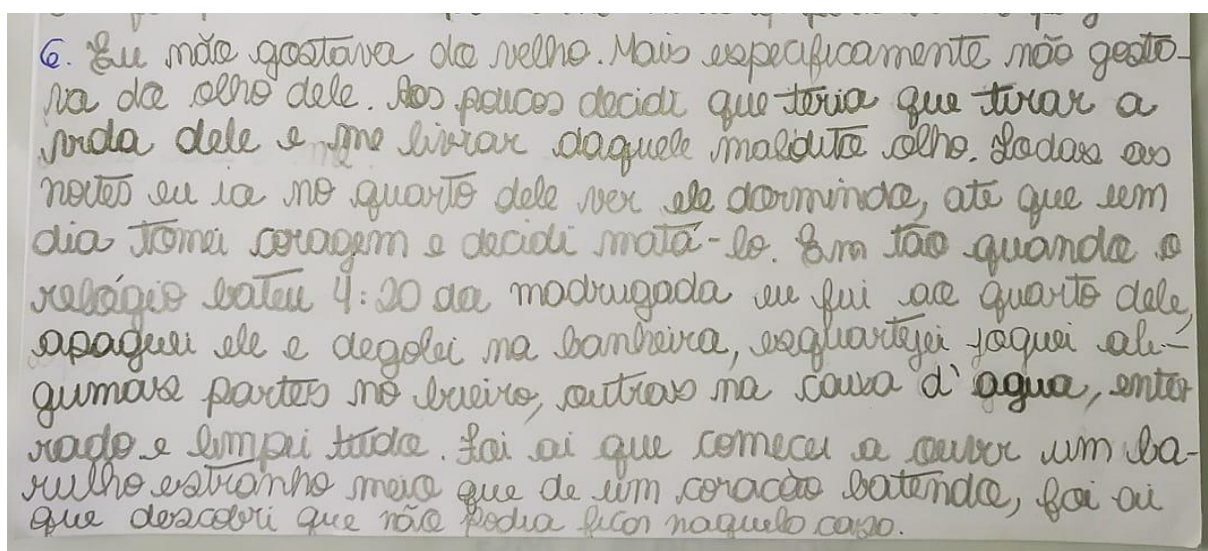
Conforme mencionado anteriormente, usamos as respostas desse questionário como parte da avaliação que fizemos dos alunos em relação à aplicação de nossa proposta de intervenção. Analisamos todas as respostas apresentadas e pudemos perceber que os alunos compreenderam bem as características do gênero conto, segundo a teoria de Bakhtin (2011), na qual nos embasamos.

Ao entregarmos o questionário aos alunos, fizemos uma breve discussão com toda a sala, a fim de retomar aspectos já discutidos sobre o texto lido e voltamos aos conceitos já trabalhados acerca das paráfrases. Explicamos aos alunos que eles poderiam apresentar a

questão sobre recontar a história, ou seja, a paráfrase, recontando a história original, caso tivessem gostado e não quisessem mudar o enredo, mas deveriam contar com suas palavras, ou se quisessem, poderiam mudar qualquer parte do conto.

Ao perguntarmos aos alunos sobre as hipóteses formuladas antes da leitura e se elas foram confirmadas, todos os alunos consideraram que ocorreu, na história, algo inesperado. Com relação às paráfrases, alguns alunos fizeram paráfrases criativas mudando o final da história, outros modificaram o motivo do assassinato e alguns fizeram paráfrases reprodutivas. A maioria dos alunos resumiram a história ao criarem suas paráfrases. Vemos a seguir exemplos das produções dos alunos, conforme figuras 16, 17 e 18.

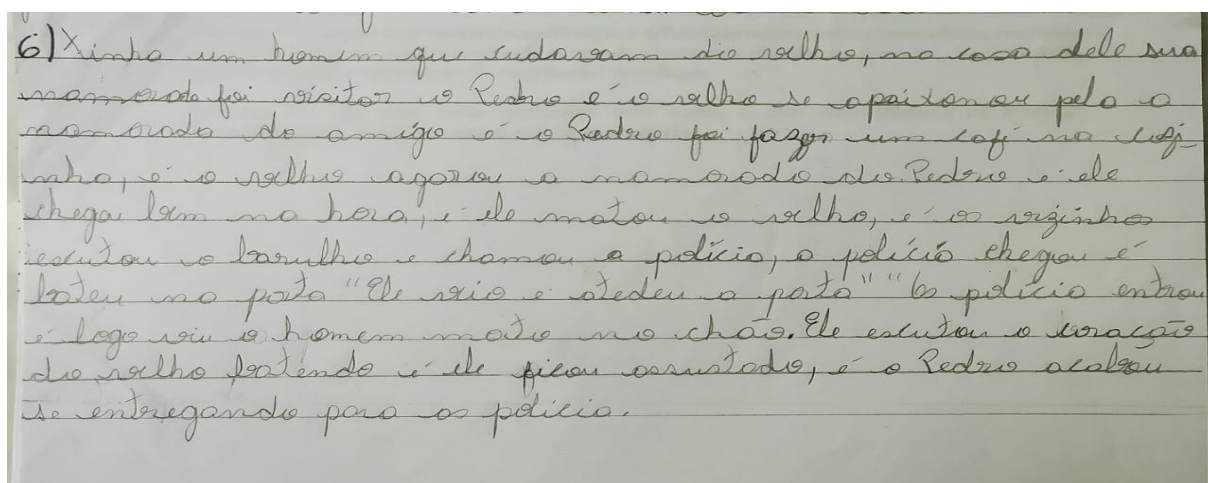
Figura 16 – Paráfrase criativa com final diferente.



6. Eu não gostava do velho. Mais especificamente não gostava do olho dele. Aos poucos decidi que teria que tirar a vida dele e me livrar daquele maldito olho. Todas as noites eu ia no quarto dele ver ele dormindo, até que um dia tomei coragem e decidi matá-lo. Em tão quando o relógio bateu 4:20 da madrugada eu fui ao quarto dele, apaguei ele e degelei na banheira, esgavatei, joguei algumas partes no lixo, outras na caixa d'água, então rode e limpei tudo. Foi aí que comecei a ouvir um barulho estranho meio que de um coração batendo, foi aí que descobri que não podia ficar naquele caso.

Fonte: A02.

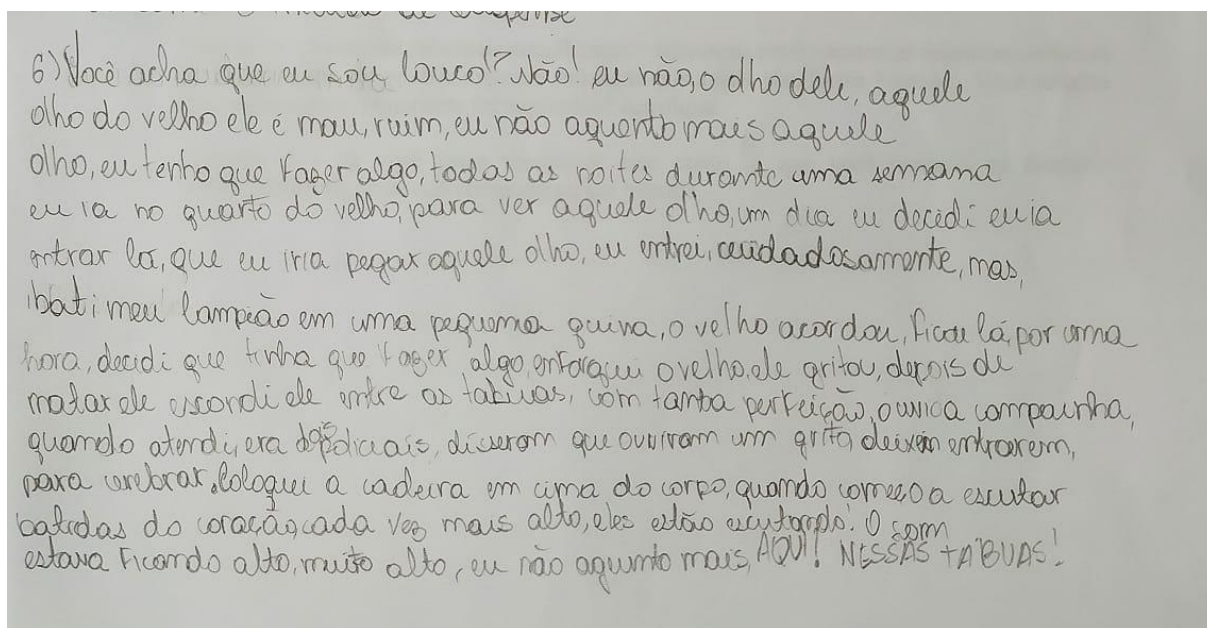
Figura 17 – Paráfrase criativa com diferente motivo para o crime.



6) Tinha um homem que cuidava do velho, no caso dele sua namorada foi visitar o Pedro e o velho se apaixonou pelo o namorado do amigo e o Pedro foi fazer um café na cozinha, e o velho agarrou a namorada de Pedro e ele chegou bem na hora, e ele matou o velho, e os vizinhos ouviram o barulho e chamou a polícia, a polícia chegou e bateu na porta "Ele veio e atendeu a porta" "A polícia entrou e logo viu o homem morto no chão. Ele escondeu o coração do velho batendo e ele ficou assustado, e o Pedro acabou se entregando para os policiais.

Fonte: A10.

Figura 18 – Paráfrase reprodutiva.



Fonte: A01.

A fim de aplicarmos uma outra etapa da avaliação, realizamos uma roda de conversa, em que perguntamos aos alunos por qual motivo eles preferiram fazer a paráfrase reprodutiva e o resultado dessa discussão está apresentado mais adiante.

Depois de recolhermos os questionários respondidos pelos alunos, retomamos o que já havíamos estudado sobre *memes* em aulas anteriores e relembramos o *meme* apresentado no Intervalo I, referente à obra “O Corvo”, de Poe. Depois dessa breve retomada, solicitamos que os alunos apresentassem, como trabalho a ser feito em grupo e fora do horário de aulas, *memes* produzidos por eles, com algum elemento que remetesse ao enredo de “O Coração Delator”.

Os grupos teriam a liberdade de tratar sobre a temática do conto ou somente aproveitar alguma situação ou personagens, desde que mantivessem algum contato entre o *meme* produzido e a obra estudada. Marcamos, então, uma data após uma semana dessa aula para que os grupos fizessem a apresentação de seus *memes*, projetados em *Datashow*, para toda a sala, fazendo as explicações que fossem necessárias.

As atividades desenvolvidas nessa aula de responder ao questionário, produzir as paráfrases e nossa explicação sobre o trabalho a ser apresentado tiveram a duração de duas horas/aulas, de 50 minutos cada.

Intervalo 3:

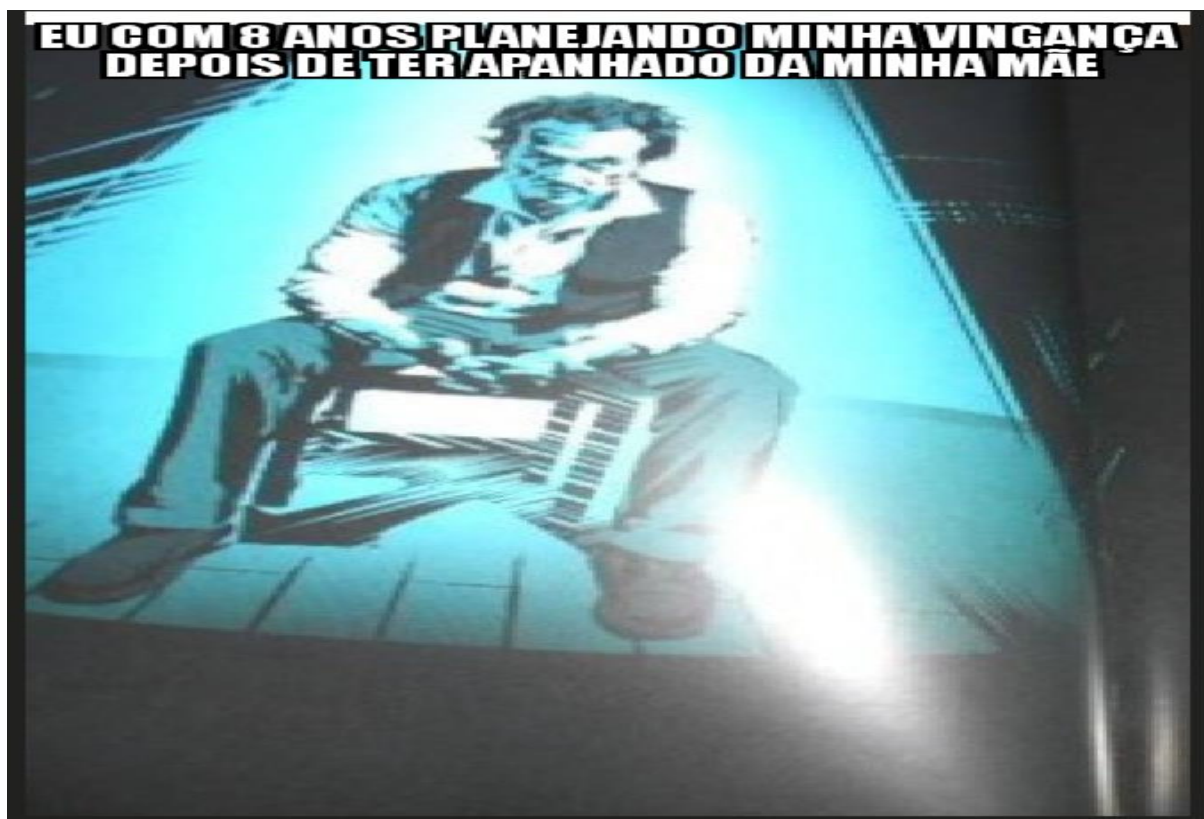
Para nossa última aula de Intervalo, planejamos passar para os alunos o filme “O Corvo”, de 2012, com duração de 110 minutos, no qual é contada a história de um *serial killer* que mata suas vítimas de forma inspirada nas mortes dos contos de Edgar Allan Poe. O filme traz Poe como uma personagem e, misturando ficção com realidade, mostra alguns aspectos da biografia desse autor. Em meio a esse enredo, são feitas diversas intertextualidades explícitas com várias obras de Poe, uma vez que algumas histórias são mencionadas e atribuídas à autoria deste autor.

Para essa aula na qual planejamos passar o filme, combinamos com os alunos que eles poderiam levar pipoca e o que mais quisessem comer durante a “sessão de cinema” na escola. Fizemos o agendamento do *Datashow*, da sala onde normalmente fazemos essas aulas com recursos de multimídia, combinamos com a professora do horário seguinte de usarmos alguns minutos de sua aula, conferimos na parte da manhã se estava tudo em ordem, conforme o combinado e, no turno da tarde, quando temos aulas com a turma de 8º ano, chegamos à escola com o *notebook* já com o filme baixado, para evitar possíveis problemas de falha de conexão com a internet.

Devido a problemas técnicos, não foi possível passar o filme no dia planejado, por isso resolvemos que, nas aulas seguintes, os alunos fariam as apresentações de seus *memes*, produziram as paráfrases do conto e confeccionariam os cartazes da nossa Mostra de Paráfrases. A apresentação do filme ficou programada para a sexta-feira da outra semana. Toda essa tentativa de colocar um planejamento em ação durou as duas horas de aula que tínhamos no dia.

Na semana seguinte, conforme combinamos com os alunos, eles fizeram a apresentação do trabalho de produção de *memes*, explicaram a imagem produzida, expondo qual a relação pretendida pelo grupo entre essa imagem e o conto lido, conforme exemplo na Figura 19 a seguir e demais *memes* no Anexo E.

Figura 19 – Meme produzido pelos alunos.



Fonte: A02, A05 e A10.

Essa apresentação foi feita por quase todos os alunos, exceto por um dos grupos que não quis fazer a atividade. Os alunos alegaram que não conseguiram se reunir para fazer o trabalho e então não receberam a pontuação nesse quesito, prevista em nosso processo avaliativo do bimestre.

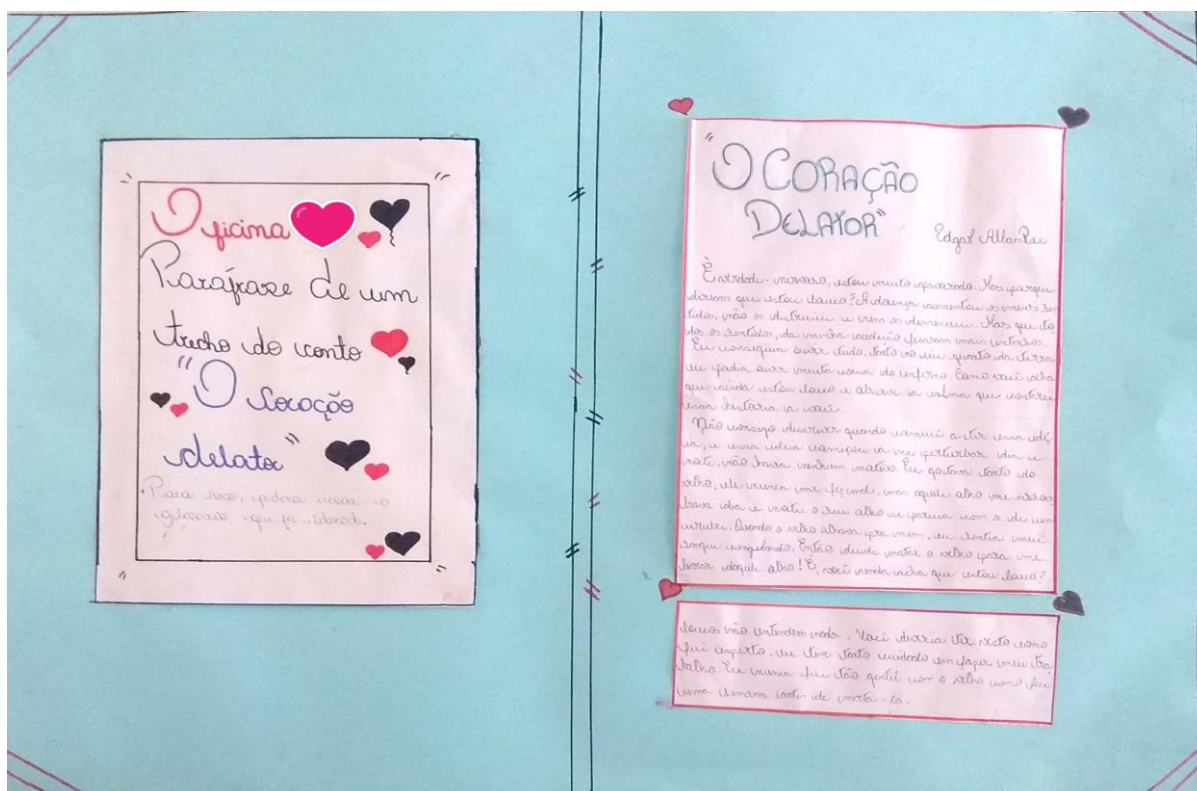
Ao fim das apresentações, fizemos uma nova divisão dos alunos, dessa vez em 5 grupos, para que eles relesem o conto “O Coração Delator”, discutissem sobre as partes das quais falamos em outras aulas, com isso atribuímos uma parte como responsabilidade de cada grupo para que iniciassem o rascunho de suas paráfrases reprodutivas, com auxílio dos glossários produzidos por eles e dos dicionários, cujas imagens das capas constam no Anexo G. Essas atividades tiveram a duração de dois horários de 50 minutos cada.

Na aula seguinte, solicitamos a organização dos mesmos 5 grupos da aula anterior e pedimos que os alunos retomassem as produções de suas paráfrases do conto “O Coração Delator”. Sempre que necessário, fizemos intervenções, sanando dúvidas que como realizar a atividade. À medida em que os grupos iam terminando seus rascunhos, os alunos traziam seus textos para que lêssemos e, depois de feitas as correções e adequações necessárias, eles

passaram a fazer a versão final de suas paráfrases reprodutivas e montá-las em cartazes para a Mostra de Paráfrases que ocorreria no sábado letivo seguinte, em reunião com pais, professores e demais alunos da escola.

Toda essa atividade de reelaboração das paráfrases e montagem dos cartazes, conforme exemplo da primeira parte na figura 20 e demais partes no Anexo F, teve a duração de dois horários de aula, de 50 minutos cada.

Figura 20 – Cartaz de paráfrase reprodutiva do conto “O Coração Delator”.



Fonte: A02, A05, A10 e A11.

Intervalo 3 (segunda tentativa):

Na aula seguinte, chegou o dia de passar o filme “O Corvo”, conforme estabelecido após os insucessos da semana anterior. Chegamos mais cedo à escola, a fim de deixarmos tudo montado para o início da aula e da apresentação do filme.

Mais uma vez, os alunos levaram pipoca, suco e refrigerante para a aula e, dessa vez, estavam com expectativa e ansiedade ainda mais aguçadas. Para a felicidade de todos, nessa aula tudo funcionou bem e conseguimos exibir o filme como o previsto. Por se tratar de um filme do gênero suspense, ao longo da apresentação, alguns alunos demonstravam ter se

assustado com algumas cenas, mesmo assim, quando faziam algum comentário, expressavam estar gostando do filme.

Como mencionado anteriormente, o filme traz muitas referências a diversas obras de Poe e sempre que algum aluno identificava a intertextualidade ali presente, comentava e aguardava nossa confirmação a respeito. Ao final do filme, alguns alunos logo quiseram se manifestar sobre a última obra referenciada, em uma das cenas finais no filme, é feita a intertextualidade com o conto trabalhado por nós, “O Coração Delator”, quando a personagem Edgar Allan Poe tenta abrir a madeira no chão para tirar a pessoa que foi colocada embaixo do piso, conforme figura 21 a seguir.

Figura 21 – Cena do filme “O Corvo”.



Fonte: O Corvo (2012).

Mostra de Paráfrases:

No dia seguinte, tivemos um sábado letivo para reunião com pais, professores e alunos; dessa forma resolvemos aproveitar essa data para a culminância das oficinas realizadas com uma Mostra de Paráfrases, com o objetivo de incentivar os alunos das outras turmas a se interessarem também pela leitura de contos do Poe, bem como a fim de que conhecessem o trabalho desenvolvido.

Importante salientar ainda nossa intenção de socializar a pesquisa com os outros professores de Língua Portuguesa da escola, no sentido de que eles também possam refletir sobre a importância do uso das estratégias de leitura em suas disciplinas, do uso do dicionário e da importância da paráfrase como recurso para ampliação vocabular.

Após realizado o cumprimento da pauta da reunião, convidamos a todos os presentes para que se dirigissem à sala de aula da nossa turma de 8º ano, sala 01. Os alunos haviam ido antes para a sala, afixaram os cartazes nas paredes e se organizaram de modo a receber os visitantes.

Quando todos chegaram à sala, um aluno expôs brevemente sobre como foram realizadas as atividades das oficinas. Em seguida, outro mostrou os primeiros cartazes que os alunos fizeram e que ainda estavam afixados na parede da sala, como representação de pôster de filmes de terror. Alguns dos visitantes se aproximaram para ver e os alunos deram um tempo para que eles pudessem observar com calma.

Na sequência, outro aluno disse que havíamos feito a leitura do conto “O Coração Delator”, obra de Edgar Allan Poe, e contou com suas palavras, resumidamente, como era a história. Dando continuidade, um outro expôs sobre o que é paráfrase e sugeriu que os visitantes vissem suas produções nos demais cartazes. Ao fim da Mostra, todos os presentes aplaudiram os alunos da turma e pudemos perceber que alunos de outras turmas comentavam com curiosidade a respeito das obras de Edgar Allan Poe. Com isso, acreditamos que demos início a um rico trabalho que pode ser mais explorado em novos planejamentos de aulas de Língua Portuguesa.

Avaliação e roda de conversa:

Finalizadas as atividades das oficinas, a fim de fazermos uma análise dos resultados de modo mais aprofundado, optamos por entregar aos alunos um questionário de avaliação geral das oficinas, disponível no Apêndice C, além de realizarmos uma roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas. Esse momento para responder ao questionário e realizarmos a roda de conversa teve a duração de duas horas/aula, de 50 minutos cada.

Entendemos que, dentre as metodologias de aprendizado coletivo, como as oficinas desenvolvidas, por exemplo, as rodas de conversa têm sido adotadas por várias escolas como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro, além de ser um recurso para a avaliação dos resultados obtidos.

Nessa roda, pudemos avaliar se as atividades de intervenção atingiram o objetivo pretendido. Pudemos dialogar ainda sobre a ampliação do vocabulário dos alunos, se ela ocorreu, se as palavras estudadas fariam parte de seu vocabulário ativo e/ou passivo, se eles saberiam usar as palavras aprendidas adequadamente, substituindo-as quando necessário, tanto nas falas, quanto em suas produções textuais escritas, nas mais diversas situações comunicativas.

Dessa maneira, na aula seguinte à Mostra de Paráfrases, entregamos o referido questionário, com questões sobre o que os alunos acharam das atividades, de quais eles gostaram mais ou gostaram menos, quais atividades eles consideraram mais importantes para seu próprio aprendizado e o que eles acreditavam ter aprendido. Solicitamos que os alunos respondessem sem colocar seus nomes, pois acreditamos que o fato de eles não se identificarem os deixaria com mais liberdade em dizer o que realmente pensavam, para responderem com sinceridade.

Os alunos, então, responderam rapidamente ao questionário, recolhemos todas as folhas e, logo em seguida, nos dispusemos todos em um grande círculo, a fim de iniciarmos nossa roda de conversa. Seguimos o roteiro de perguntas feitas no questionário, mas também fizemos outras perguntas, todas de forma oral, conforme o que julgamos necessário saber a partir do que já havíamos anotado em nosso diário de campo, ao longo da aplicação das oficinas.

Durante essa roda de conversa, anotamos também no diário de campo os comentários dos alunos que consideramos mais pertinentes para nossa avaliação de resultados. Quando perguntamos aos alunos sobre suas impressões gerais acerca das oficinas, percebemos que o fato de poderem trabalhar em grupo e de terem liberdade de criação em algumas atividades foi um ponto bem destacado pelos alunos.

Depois de analisadas as respostas dadas no questionário, percebemos também que algumas delas foram mais esclarecidas na roda de conversa. Diante dessa análise, percebemos que a maioria dos alunos gostaram das oficinas realizadas e consideraram que as atividades com o uso de dicionário não eram as mais interessantes, no entanto elencaram justamente essas atividades como as mais importantes para aquisição de conhecimento.

Considerações

A partir desse resultado aparentemente contraditório, percebemos o quanto os alunos não estão habituados a fazer esse tipo de atividade e acreditamos ser esse o motivo de eles não o considerarem como tão interessante. Assim, reiteramos nossa defesa da importância de se

trabalhar de forma sistemática questões acerca de vocabulário, bem como o manuseio dos dicionários escolares desde as séries iniciais.

Os próprios alunos reconhecem que o trabalho com tais aspectos é importante para eles, mas devido à sua imaturidade, devido ao acesso fácil e rápido que quase todos temos à informação no mundo digital, realizar pesquisas em um livro físico de dicionário pode parecer uma atividade obsoleta e entediante. Com um trabalho comprometido com as teorias do léxico por parte dos professores de Língua Portuguesa, é preciso mudar esse cenário.

Além disso, vale refletirmos ainda que, em muitos casos, o professor não desenvolve esse trabalho efetivo com o léxico, porque na escola onde trabalha pode não haver dicionários em quantidade suficiente para os alunos pesquisarem, ou mesmo pelo fato de ser proibido o uso de celular em sala de aula na maioria das escolas, por não existirem espaços para atividades diferenciadas, como laboratórios para pesquisa, enfim, são muitos os entraves que encontramos no sistema e que limitam o nosso fazer pedagógico.

No questionário havia ainda questões relativas a uma autoavaliação, na qual os alunos deveriam dizer se acreditavam ter aprendido algo novo com as oficinas, se haviam aprendido alguma palavra nova e se iriam utilizá-la. Alguns alunos apontaram que as atividades foram importantes para aprenderem sobre paráfrases, outros falaram sobre as novas palavras aprendidas, ressaltando que seriam entendidas dentro de um texto, oral ou escrito, ainda que não fossem utilizadas em suas próprias produções textuais.

A partir da avaliação das falas de nossos alunos na roda de conversa e das respostas dadas ao questionário de avaliação geral das oficinas, pudemos perceber que o trabalho realizado, partindo do uso de estratégias de leitura de um conto de Poe, apresentado em versões de diferentes semioses, da pesquisa em dicionários escolares e confecção de glossários, para a interpretação de textos e produção de paráfrases foi um recurso eficiente para que atingíssemos nosso objetivo de ampliação vocabular.

Dessa forma, com esta pesquisa temos a intenção de que nosso estudo possa provocar reflexões e incentivar mais pesquisas acerca do campo da Lexicologia e de como aplicar atividades voltadas à ampliação de vocabulário de modo sistemático. Uma vez que os resultados deste estudo nos levam a compreender algumas das dificuldades e das superações dos alunos ao lerem, ao consultarem dicionários e ao parafrasearem um texto, esperamos que esta proposta de intervenção não seja uma receita, mas um incentivo para se repensar e se refazer o ensino quanto ao léxico.

Temos a intenção, enfim, de que este estudo seja útil para demais professores que atuam em sala de aula, com o conteúdo de Língua Portuguesa, para que também percebam a

necessidade desse tipo de trabalho, a fim de que nossos alunos se tornem leitores autônomos, que passem a dispor, cada vez mais de um vocabulário amplo, com mais palavras, sabendo usá-las adequadamente nos mais diversos contextos e se tornem cidadãos críticos e leitores estratégicos.

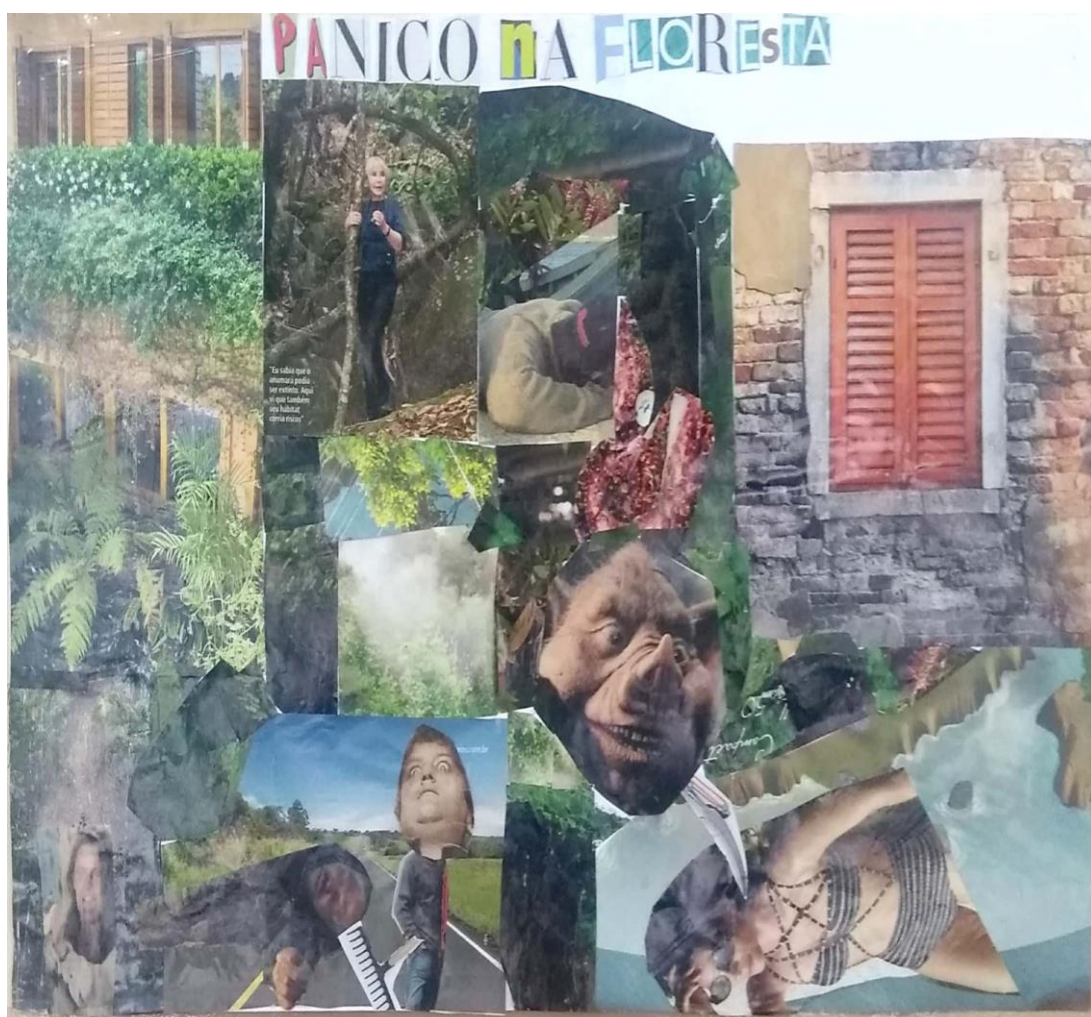
ANEXO A – CARTAZES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS – “PÔSTERES” DE FILMES

Referente ao filme “O mordomo da Casa Branca”



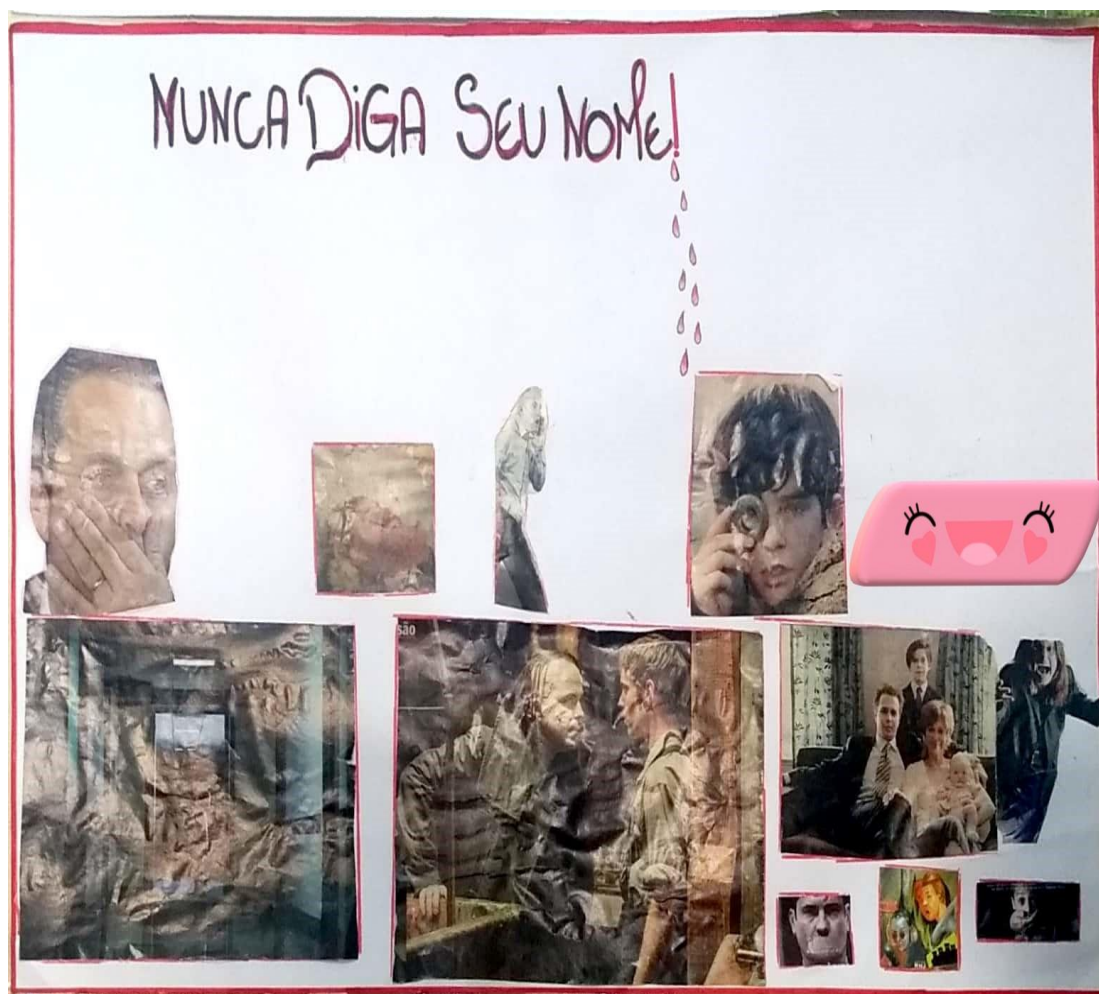
Fonte: A01, A03, A06, A09 e A15.

Referente ao filme “Pânico na floresta”



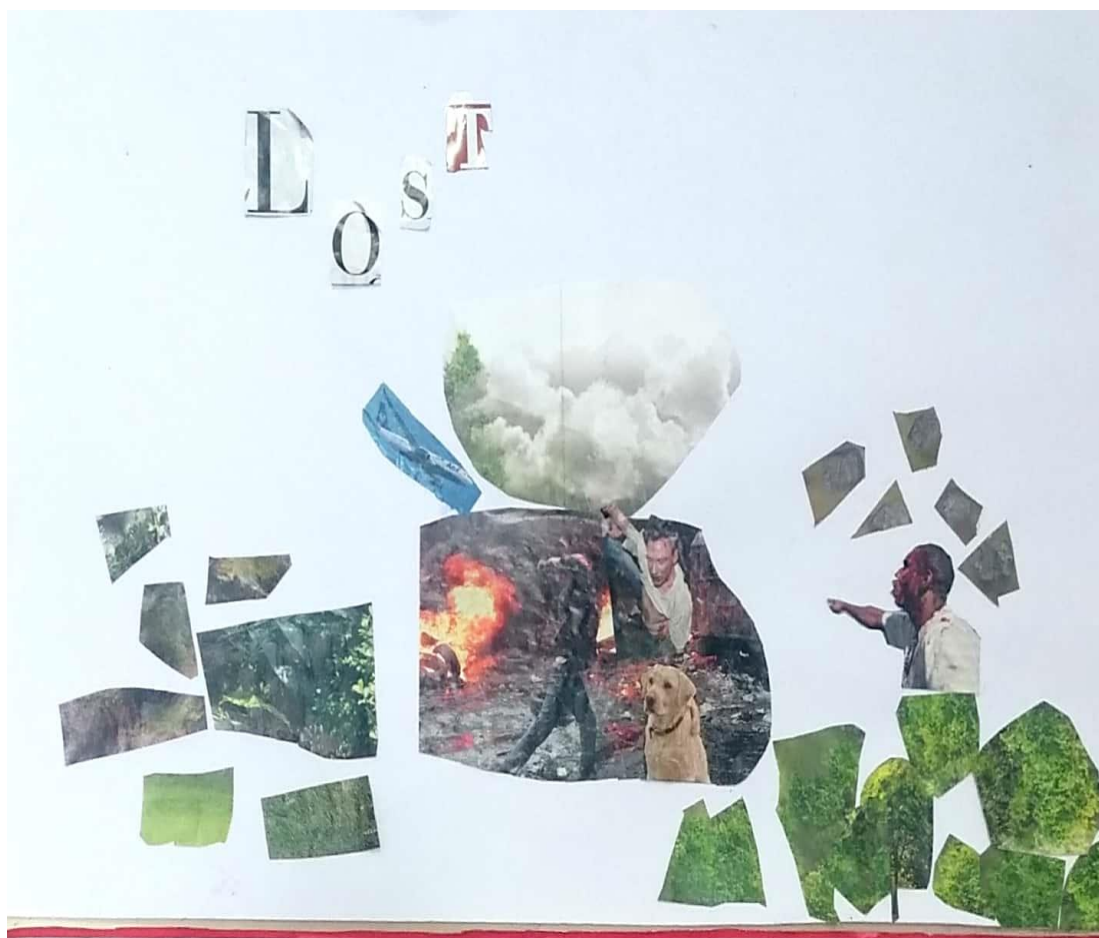
Fonte: A04, A 18 e A22.

Referente ao filme “Nunca diga seu nome”



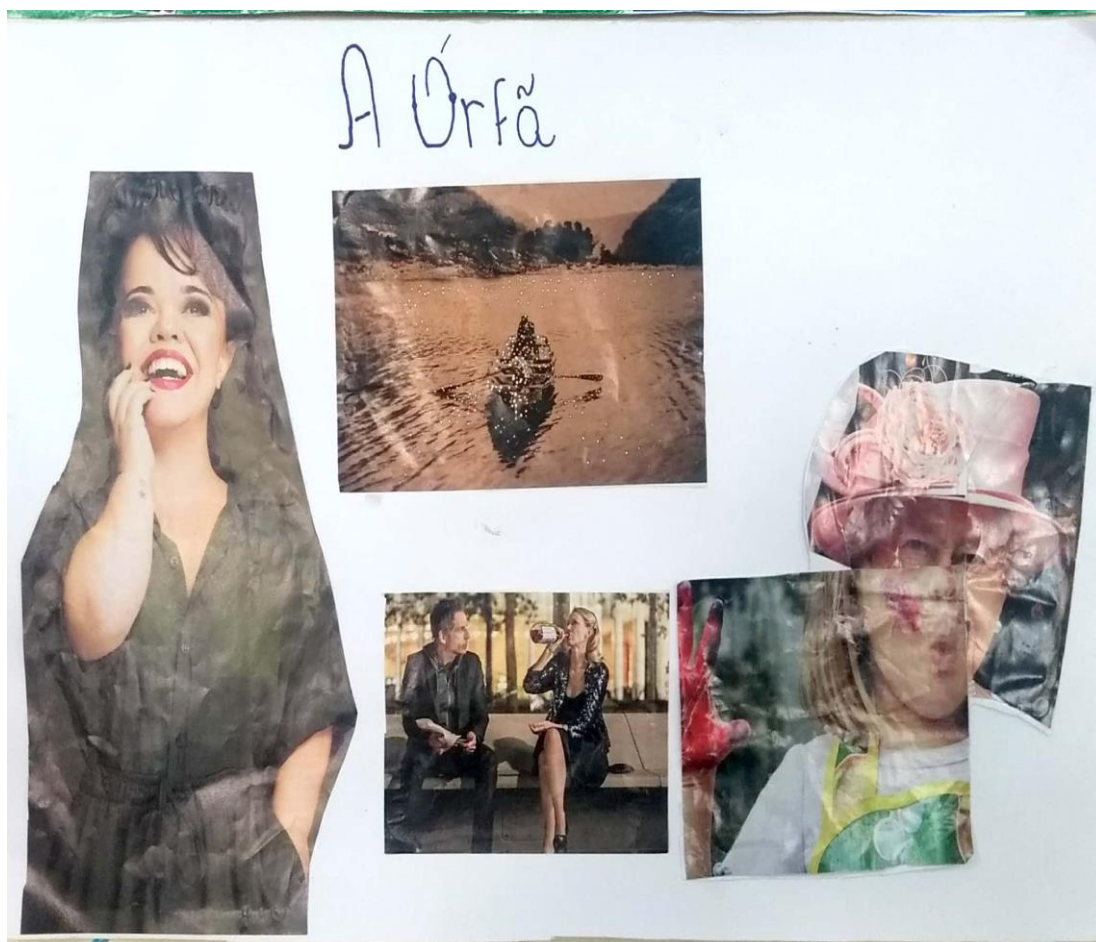
Fonte: A8, A12, A19 e A25.

Referente à série “Lost”



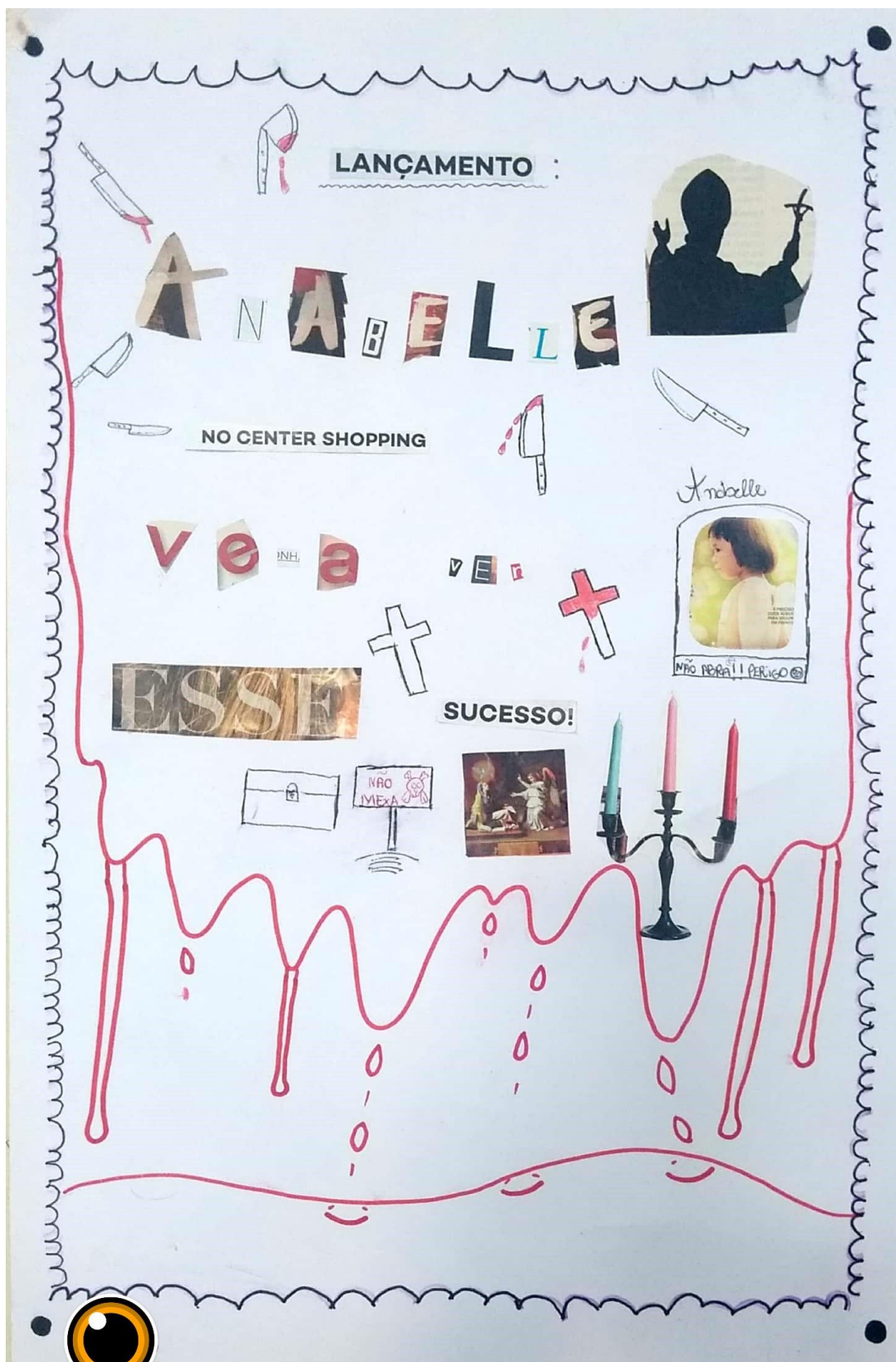
Fonte: A07, A20, A23 e A26.

Referente ao filme “A órfã”



Fonte: A11, A16, A17 e A24.

Referente ao filme “Anabelle”



Fonte: A13, A14, A21 e A27.

ANEXO B - PARÁFRASES DE ALGUMAS DAS SINOPSES

1926, Macon, Estados Unidos. O jovem Eugene Allen vê ^{seu} ~~uma~~ pai ser morto sem piedade por Thomas Westfall. Após estupro a mãe do garoto. Provando o desespero do jovem e a gravidade do ato do filho. ~~Isabel Westfall~~ decide transformá-lo num grão de casa, ensinando boas maneiras e como servir os convidados. Eugene cresce e passa a trabalhar em um hotel ao deixar a fazenda de onde nasceu. Sua vida dá uma grande guinada quando tem convidados que vão ao local. Entretanto, as exigências do trabalho causam problemas com a esposa de Eugene, e também com seu filho Louis, que não aceita a possibilidade do pai diante dos maus tratos recebidos pelos negros dos Estados Unidos.

Paráfrase Sinopse e Detalhes A Urfa
 Kate e John Coleman ficam entristecidos devido a um trágico aborto. Mesmo já tendo dois filhos, Daniel e a recém-nascida Maxine, o casal resolve adotar uma criança. Durante uma visita a um orfanato, os dois se apaixonam pela pequena Esther de nove anos e decidem rapidamente por sua adoção. O que eles não imaginaram é que estranhos acontecimentos fazem parte do passado da menina que passa a se tornar, dia após dia, mais enigmática. Intrigada, Kate supõe que Esther não é quem aparenta ser, mas devido ao seu passado de alcoolismo tem dificuldades de provar sua teoria.

ANEXO C - CONTO “O CORAÇÃO DELATOR” – EDGAR ALLAN POE



“Defino a poesia das palavras como
Criação rítmica da Beleza.
O seu único juiz é o Gosto.”

EDGAR ALLAN POE

É VERDADE! Nervoso – muito nervoso, pavorosamente nervoso tenho estado e estou; mas por que você *dirá* que estou louco? A doença aguçou-me os sentidos – não os destruiu – não os atenuou. Mais que todos, o sentido da audição foi intensificado. Eu ouvia tudo, do céu e da terra. Eu ouvia muitas coisas do inferno. Como, então, estou louco? Ouça com atenção! E observe a sanidade, a calma com que posso contar a você toda a história.

É impossível dizer como a ideia começou a surgir na minha cabeça; mas, uma vez concebida, ela passou a me assediar dia e noite. Motivo, não havia nenhum. Paixão, não havia nenhuma. Eu gostava do velho. Ele nunca me prejudicou. Nunca me insultou. O ouro dele não me apetecia. Acho que foi o olho dele! Sim, foi isso! Ele tinha o olho de um abutre – um olho azul embaçado, coberto por uma membrana. Quando o velho olhava para mim com aquele olho de abutre, meu sangue congelava. E então, aos poucos – bem aos poucos – eu finalmente decidi que tinha de tirar a vida do velho e assim me livrar daquele olho para sempre!

Agora essa é a questão. Você acha que estou louco. Loucos não sabem de nada. Mas você deveria ter me visto. Devia ter visto com que sensatez eu agi, com que cuidado

- e que prudência - com que dissimulação fiz meu trabalho! Eu nunca tinha sido tão amável com o velho como fui durante toda a semana antes de matá-lo. E todas as noites, por volta da meia-noite, eu girava o trinco da porta dele e a abria - ah, com tanta delicadeza! E então, quando já tinha aberto a porta o suficiente para que minha cabeça passasse, eu passava por ali uma lanterna escura, toda coberta, coberta, para que nenhuma luz se projetasse, e depois eu esticava a cabeça para dentro. Ah, você acharia graça se visse a destreza com que eu passava a cabeça pela abertura! Eu a movia devagar - bem, bem devagar, para não perturbar o sono do velho. Levava uma hora para passar a cabeça toda pela abertura, até que pudesse vê-lo enquanto ele estava deitado em sua cama. Ah! Será que um louco seria assim tão esperto? E então, quando a minha cabeça já estava toda dentro do quarto, eu descobria a lanterna com cuidado - ah, com muito cuidado - com cuidado (porque as dobradiças rangiam) - eu a descobria só um pouquinho, de modo que apenas um raio pequeno e fino de luz se depositasse sobre aquele olho de abutre. E fiz isso por sete longas noites - sempre à meia-noite - mas encontrava o olho sempre fechado; e então era impossível fazer o trabalho. Porque não era o velho que me perturbava; era o olho, o olho maligno que ele tinha. E a cada manhã, quando o dia nascia, eu ia audaciosamente até o quarto, e falava com ele corajosamente, chamava-o pelo nome com um tom cordial e perguntava a ele como tinha passado a noite. Então veja que ele teria de ser um velho muito sagaz, de fato, para suspeitar que toda noite, exatamente à meia-noite, eu o observava enquanto dormia.

Na oitava noite, fui mais cauteloso do que costumava ser ao abrir a porta. O ponteiro dos minutos de um relógio

se moveria mais rápido do que minha mão. Nunca antes daquela noite eu tinha sentido o alcance dos meus próprios poderes - da minha sagacidade. Eu mal podia conter meu sentimento de triunfo. Pensar que lá estava eu, abrindo a porta, pouco a pouco, e ele sequer sonhando com minhas intenções e pensamentos secretos. Cheguei a rir discretamente da ideia; e talvez ele tenha me ouvido; porque ele se mexeu na cama de repente, como se estivesse alarmado. Agora você pode pensar que eu recuei - mas não. O quarto dele estava negro como o breu com a escuridão espessa (já que, temendo ladrões, o velho mantinha as persianas sempre bem fechadas), por isso eu sabia que ele não conseguiria ver a porta sendo aberta, e continuei empurrando-a com firmeza, com firmeza.

Eu já estava com a cabeça lá dentro, e pronto para descobrir a lanterna, quando meu dedão escorregou no fecho da lata, e o velho saltou da cama e gritou:

— “Quem está aí?”

Fiquei imóvel e não disse nada. Por uma hora inteira não movi um músculo sequer, e, durante esse tempo, não o ouvi se deitar. Ele continuava sentado na cama, escutando; - assim como eu tinha feito, noite após noite, prestando atenção aos relógios da morte* dentro da parede.

Naquele momento ouvi um ligeiro gemido, e eu sabia que era o gemido de um terror mortal. Não era um gemido de dor ou pesar - ah, não! - era o som baixo e contido que vem do fundo da alma quando ela está tomada pelo pavor. Eu conhecia bem aquele som. Muitas noites, bem à

* Relógios da morte - (Death Watches), são insetos que perfuram madeira. Há uma superstição de que os sons produzidos pelo inseto pressagiam a morte de alguém quando ouvidos.

meia-noite, enquanto o mundo todo dormia, o som tinha vazado de meu próprio peito, aprofundando, com seu eco pavoroso, os terrores que me ocupavam. Digo que os conhecia bem. Eu sabia o que o velho sentia, e tive pena dele, embora meu coração gargalhasse. Eu sabia que ele estava acordado desde o primeiro ruído, quando se virou na cama. Os temores, desde então, vinham crescendo dentro dele. Ele vinha tentando imaginar que os temores eram infundados, mas não conseguia. Ele vinha dizendo a si mesmo – “É só o vento na chaminé – é só um camundongo andando pelo chão”, ou “É apenas um grilo que cricrilou por um instante”. Sim, ele vinha tentando se confortar com essas suposições: mas percebeu que era tudo em vão. Tudo em vão; porque a Morte, ao abordá-lo, o perseguiu com sua sombra negra e envolveu com ela a vítima. E foi a influência tétrica da sombra indistinguível que fez com que ele sentisse – embora nada visse ou ouvisse –, sentisse a presença de minha cabeça dentro do quarto.

Depois de ter esperado por um longo tempo, com muita paciência, sem ouvir o velho se deitar, resolvi abrir um pouco – um pouquinho, bem pouquinho a lanterna. Então a abri – você não pode imaginar a forma furtiva, furtiva – até que um único raio, fraco como a teia da aranha, escapou pela fenda e foi inteiro de encontro ao olho do abutre.

Ele estava aberto – bem, bem aberto – e eu fiquei furioso quando olhei para ele. Eu o vi com perfeita clareza – aquele azul desbotado, coberto por um véu hediondo que gelou meu osso até o tutano; mas não pude ver mais nada do rosto ou da pessoa do velho: porque tinha direcionado o raio, como que por instinto, precisamente sobre o maldito olho.

E eu não lhe disse que o que você pensa ser loucura não passa de extrema sensibilidade? E agora, eu digo, chegou aos meus ouvidos um som baixo, abafado e rápido, como o de um relógio envolto em algodão. Eu conhecia bem aquele som, também. Era a batida do coração do velho. Aquilo aumentou minha fúria, como a batida de um tambor estimula o soldado a ser corajoso.

Mas ainda assim me contive e permaneci imóvel. Eu mal respirava. Eu segurava a lanterna sem me mover. Tentei, com toda a firmeza que podia, manter o raio sobre o olho. Enquanto isso, a batida infernal do coração aumentava. Foi ficando mais e mais rápida, e mais e mais alta a cada instante que passava. O terror do velho deve ter sido extremo! Ficava mais ruidosa, eu digo, mais barulhenta a cada instante! Você me entende bem? Eu disse a você que sou nervoso: então sou mesmo. E agora, à hora morta da noite, em meio ao silêncio daquela casa velha, um barulho tão estranho quanto esse me levou a um terror incontrolável. Ainda assim, por mais alguns minutos me contive e fiquei imóvel. Mas as batidas só cresciam e cresciam! Eu pensei que o coração fosse explodir. E então uma nova inquietação tomou conta de mim – o som seria ouvido por um vizinho! A hora do velho havia chegado! Com um berro, escancarei a lanterna e pulei para dentro do quarto. Ele gritou uma vez – só uma vez. Em um instante, eu o arrastei para o chão e virei sobre ele a cama pesada. Então eu sorri contente, por saber que o trabalho estava feito até ali. Mas, por vários minutos, o coração continuou a bater com um som abafado. Aquilo, contudo, não me irritou; ele não seria ouvido através da parede. Depois de algum tempo, cessou. O velho estava morto. Retirei a cama e examinei o cadáver. Sim, ele estava mor-

to, definitivamente morto. Coloquei a mão sobre o coração dele e a mantive lá por vários minutos. Não havia pulsação. Ele estava definitivamente morto. O olho dele não mais me perturbaria.

Se você ainda acha que sou louco, não pensará assim quando eu descrever as sábias precauções que tomei para ocultar o corpo. A noite já se aproximava do fim e eu trabalhava rapidamente, mas em silêncio. Primeiro, desmembrei o corpo. Decepei a cabeça e os braços e as pernas.

Depois retirei três tábuas do piso do quarto, e depositei tudo entre os barrotes. Então recoloquei as tábuas com tanta astúcia, com tanta destreza, que nenhum olho humano – nem mesmo o dele – poderia ter detectado algo de errado. Não havia nada para lavar – nenhuma mancha de qualquer tipo, nenhum pinga de sangue. Eu tinha sido muito cuidadoso com aquilo. Uma banheira tinha recolhido tudo – ha! ha!

Quando cheguei ao fim do trabalho, eram quatro horas da manhã – ainda escuro como a meia-noite. No instante em que o sino badalava as horas, veio uma batida na porta da rua. Desci para abrir a porta com o coração leve, – pois o que tinha eu agora a temer? Entraram três homens, que se apresentaram, com uma cortesia perfeita, como oficiais da polícia. Um grito tinha sido ouvido por um vizinho durante a noite; a suspeita de crime foi levantada; a informação tinha sido registrada na delegacia de polícia, e eles (os oficiais) tinham sido designados para vasculhar o local.

Eu sorri – pois o que tinha eu a temer? Convidei os cavalheiros a entrar. O grito, eu disse a eles, tinha sido meu, em um sonho. O velho, eu mencionei, estava ausente, no campo. Conduzi os visitantes pela casa toda. Convidei-os a procura-

rar – procurar bem. Eu os guiei, depois de algum tempo, até o quarto dele. Mostrei a eles os tesouros do velho, seguros, intactos. No entusiasmo de minha confiança, trouxe cadeiras para o quarto e desejei que eles ficassem ali para descansar de suas fadigas, enquanto eu mesmo, na audácia selvagem de meu triunfo perfeito, coloquei minha cadeira sobre o exato lugar abaixo do qual repousava o cadáver da vítima.

Os oficiais estavam satisfeitos. Minhas maneiras os tinham convencido. Eu estava notoriamente à vontade. Eles se sentaram, e, enquanto eu respondia animadamente, eles conversavam sobre coisas corriqueiras. Mas, pouco depois, eu me senti empalidecer e desejei que eles se fossem. Minha cabeça doía, e imaginei um zumbido em meus ouvidos: mas eles continuaram sentados e conversando. O zumbido se tornou mais distinto – ele continuou e se tornou mais claro. Eu falava com mais liberdade para me livrar da sensação, mas o zumbido continuou e ganhou precisão – até que, afinal, descobri que o barulho não vinha de dentro de meus ouvidos.

Não admira que agora eu estivesse muito pálido; – mas eu falava com mais fluência, e em voz mais alta. Mas o som crescia – e o que eu podia fazer? Era um som baixo, abafado e rápido, bem parecido com o som que um relógio faz quando envolto em algodão. Eu arfava em busca de ar – e mesmo assim os oficiais não ouviam. Eu falava mais rápido – com mais veemência; mas o barulho crescia continuamente. Eu me levantei e falei sobre trivialidades, em um tom alto e gesticulando com energia; mas o barulho continuava a crescer com firmeza. Por que eles não iam embora? Eu dava passos pelo chão para lá e para cá com passadas largas e pesadas, como se estimulado à fúria com as observações dos homens – mas o barulho continuava aumentando. Ah,

Deus! O que podia eu fazer? Eu espumava – eu delirava – eu praguejava! Eu balançava a cadeira na qual estava sentado e a fazia ranger nas tábuas, mas o barulho estava acima de tudo e continuava a aumentar. Ele cresceu mais – e mais – e mais! E mesmo assim os homens tagarelavam animadamente, e sorriam. Seria possível que eles não o ouvissem? Deus Todo-poderoso! – Não, não! Eles ouviam! – Eles suspeitavam! – Eles sabiam! – Eles estavam zombando do meu horror! – Foi o que pensei, e é o que penso. Mas qualquer coisa seria melhor do que essa agonia! Qualquer coisa seria mais tolerável que essa chacota! Eu não podia mais suportar aqueles sorrisos hipócritas! Sentia que precisava gritar ou morrer! – E agora – de novo! – Ouça! Mais alto! Mais alto! Mais alto! Mais alto!

— “Canalhas!” — eu gritei, — “sem mais dissimulação! Eu confesso o feito! Arranquem as tábuas! Aqui, aqui! É a batida do maldito coração!”

ANEXO D - GLOSSÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Glossário			
Palavras	Definições	aplicação em dado contexto	Qual dia/mês/ano foi consultado?
1- Axioma	2. fig (indivíduos ambíguos e sem escrúpulos)	meu tio é um axioma	Bechara
2- Agucou-me	2. fig (excitar, estimular)	ele agucou meus ouvidos	Bechara
3- Apetecia	2. interessar, agitar	apeteci-me de shopping	Bechara
4- Arfaca	(ar-far) V. Respirando muito rápido, curto, levantando o peito.	a atleta respirava a linha de chegada, enfante	Bechara
5- Cardial	adj. 2. afetivo, franco, sincero	mentha omiga cardial	Bechara
6- Rediende	(re-di-em-do) adj. que causa horror, repulsa e indignação	os crimes nos são hediondos	Bechara
7- Sogor	2 adj. que é astuto, malicioso, esperto	eu fui muito sogor	Bechara
8- Sonidade	ter saúde, física ou mental	meu avô tem sonidade	Bechara
9- Xix	(xi-xi-co) 2. horrível, medonho	meu gato é muito xixico	Bechara
10- Tutano	(tu-ta-no) s. m. 2. (doq. vapor, ceragem) autenticidade	brumou um tutano	Bechara

Fonte: A02, A05 e A10.

PALAVRAS	DEFINIÇÕES	EXPLICAÇÃO EM DADO CONTEXTO	DICIONÁRIO
1. APETECIA	CAUSA INTERESE	"ISSO ME APETECIA"	BECHARA
2. ARFAVA	RESPIRAR EM UM RITMO CURTO, LEVANTANDO E ABAIXANDO O PEITO, OFEGAR, ARQUEJAR	"ELA ARFAVA"	BECHARA
3. CORDIAL	FRANCO; AFÁVEL	"ELE FALAVA COM UM TOM CORDIAL"	AURÉLIO JÚNIOR
4. CORRIGUEIRO	QUE CORRE OU CIRCULA HABITUALMENTE; TRIVIAL; BANAL	"PROBLEMAS CORRIGUEIROS"	BECHARA
5. DISSIMULAÇÃO	QUALIDADE DE QUEM APARENTA SER O QUE NÃO É; FINGIMENTO, HIPOCRISIA, FALSIDADE	"AQUILO PARECIA UMA DISSIMULAÇÃO"	AURÉLIO JÚNIOR
6. FADIGA	CANSAÇO	"ESTOU COM FADIGA"	AURÉLIO JÚNIOR
7. GESTICULAR	FAZER GESTOS OU EXPRESSAR POR GESTOS	"ELE Gesticulava COM UM SURDO"	AURÉLIO JÚNIOR
8. HEDIONDO	QUE DISPERSA REPULSA.	"AQUILO ERA HEDIONDO"	AURÉLIO JÚNIOR
9. INFUNDADO	SEM FUNDAMENTOS	"ESSA CRIÁTICA ERA INFUNDADO"	AURÉLIO JÚNIOR
10. PRUDÊNCIA	CAUTELA, CUIDADO	"ELA USOU COM CAUTELA"	CAUDAS AUTELE
11. RUIDOSO	ONDE HA OU FAZ BARULHO	"ESSA FESTA ERA RUÍDO"	CAUDAS AUTELE
12. TÉTICO	QUE PRODUZ MEDO OU PAIOR	"AQUILO ERA TÉTICO"	CAUDAS AUTELE
13. TRIVIALIDADE	QUE É COMUM	"EU COMPREI UMA ROUPA TRIVIAL"	CAUDAS AUTELE
14. TUTANO	SUBSTÂNCIA MOLE QUE SE LOCALIZA NO INTERIOR DOS OSSOS	"NÓS TEMOS TUTANO"	CAUDAS AUTELE
15. VEEÊNCIA	QUE SE EXPRESSA COM ENFASE, VIGOR	"VOCÊ É VEEEMENTE"	CAUDAS AUTELE

Fonte: A01, A03, A06, A09, A15.

Palavra	Definição	Aplicação em contexto	Dual dicionário Brasil ou Portugal
agucou-me	2 fig. excitou estimular	ele agucou meus sentidos	Bechara
apetecio	2. interesse, desejo	apetecor- na no cinema	Bechara
arfarar	respirar a custo, sforçar	Atleta sufocou o língua de chup de arfarar	Jurêlio Júnior
Sagaz	2 adj. que é astuto malicioso	Ele foi muito sagaz	Bechara
Sorrida- de	sub. fm formalidade física ou psíquica (sorriso)	Minha madre, no sem transição	Jurêlio Júnior
Tétrica	adj. Muito triste, lúgubre. Horrível, me- doso	Eu estou muito tris- te desde que acordei	Jurêlio Júnior
Tutano	ciências naturais substância male e gordurosa do inte- rior dos ossos.	Meu amigo não tem Tutano	Jurêlio Júnior

Fonte: A08, A12, A19 e A25.

Palavras	Definições	Aplicações em dados contextos	Qual dicionário escolar foi consultado
1- Aguçou-me	Estimular	O cachorro me aguçou	Aurélius Junior
2- Atenuou	Não diminuiu	Não os destruiu - não os atenuou	Aurélius Junior
3- Apetecio	Não interessado	Os sugarcas nunca lhe apeteeram	Aurélius Junior
4- Abutre	Ave do pescoço pelado que se alimenta de carne	Quando ele me olhava com aquele olho de abutre	Aurélius Junior
5- Cauteloso	Que procede com cautela	Tive que ser muito cauteloso para trabalhar as folhas	Aurélius Junior
6- Sagacidade	Esperança	Sou muito sagaz	Aurélius Junior
7- Triunfo	vitória estrondosa	Foi um ótimo triunfo	Aurélius Junior

Fonte: A07, A20, A23 e A26.

Palavras	Definições	Aplicação em Dado Contexto	Qual Dicionário ou outro foi Consultado?
Atenuar	Diminuir; amenizar	Minhas notas atenuaram nesse Bimestre.	Aurélio Junior
Apetecer	Interessar; agradar	Os doces não me apetecem	Academia Brasileira de Letras
Audácia	Impulso que leva a cometer atos arriscados, ousados, perigosos	É muita Audácia sua não me pedir dinheiro	Aurélio Junior
Concebida	Formar no espírito, mentalmente, sem a forma, expressão	É impossível dizer como o idoso começou a viver no mundo e depois em um cogito concebido	Aurélio Junior
Dissimulação	Encobrimento da própria intenção	Para si, uma pessoa muito dissimulada	Aurélio Junior

Fonte: A11, A16, A17 e A24.

Palavra	Definição	Aplicação em dado contexto	Dicionário usado
Aqueceu-me	Excitar e estimular	minha fome se aqueceu durante as férias	bachara
alarmado	Pôr-ei em alarme	fiquei alarmado quando ouvi o barulho do portão	bachara
apetia	Interessa	fiquei apeteida ao ver uma salteira no chão	curvelio Junior
atenuou	Enfraquecer, abrandar	fiquei atenuado ao tirar sangue	bachara
audaciosamente	impulso que leva a cometer atos perigosos	tive uma vontade audaciosa de matar aquele garoto	curvelio Junior
Barridos	trigo de madeira entre as pregadeiras da cozinha	ouvi barulhos estranhos nos barridos da minha casa	caudas aulete
chaçota	fazer sembaria	Ele fez chaçota com a supriete	curvelio Junior
disrimulação	desforça / fingir	fiz uma disrimulação para minha mãe durar em casa	caudas aulete
Furtivo	desrimulado / diz, forçado	fiquei furtiva ao ver meu pai com outra mulher	bachara
Infundado	quem não tem fundamento, razão de ser	fiquei infundada ao ver o preço do panela.	caudas aulete
Levies	horível / medonho	vi uma sembaria detruída na loja	bachara
Trivalidade	sabido de tudo, notório, vulgar	ele se gasta de trivalidade	curvelio Junior

Fonte: A13, A14, A21 e A27.

ANEXO E - MEMES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

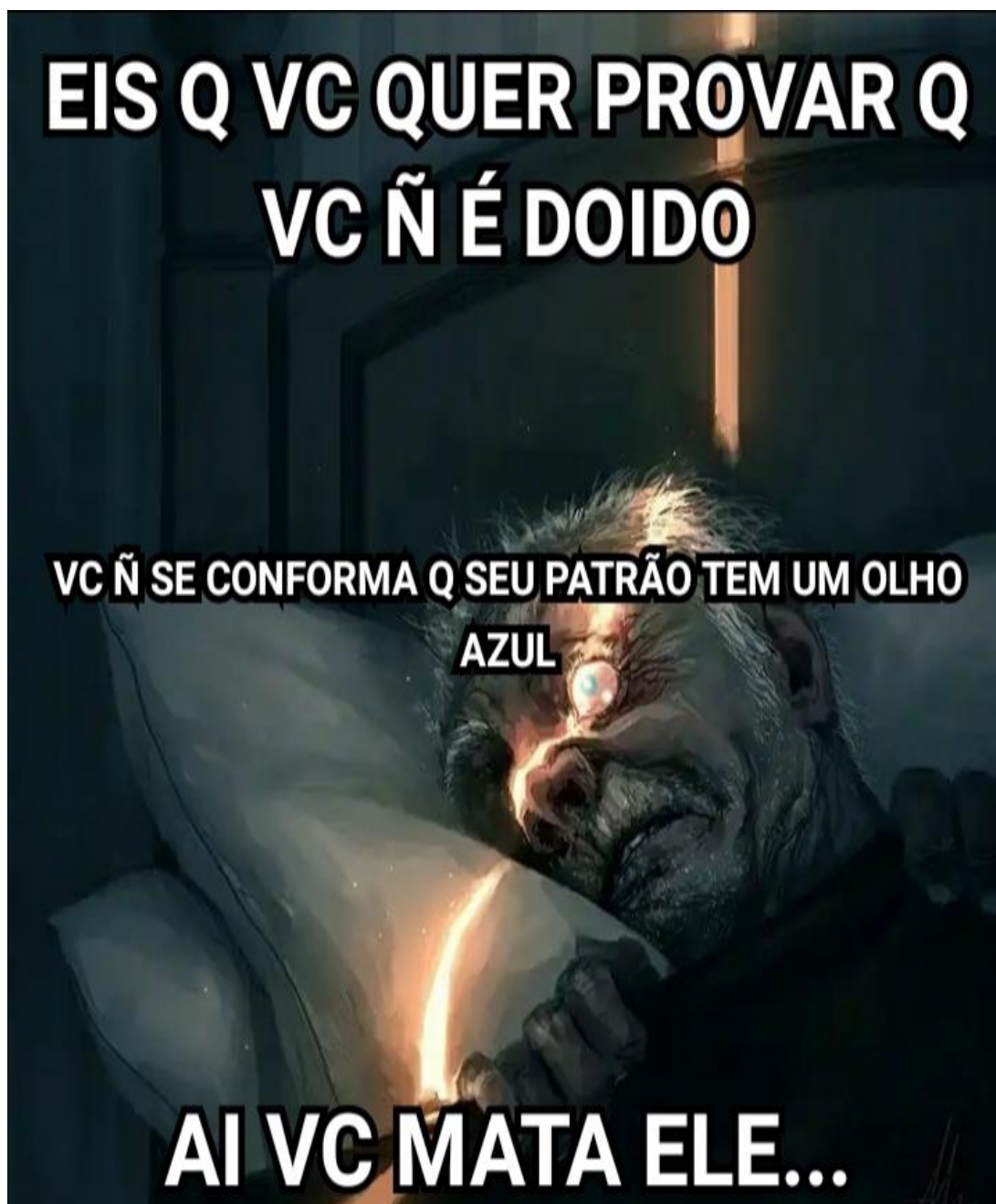


Fonte: A01, A03, A06, A09 e A15.

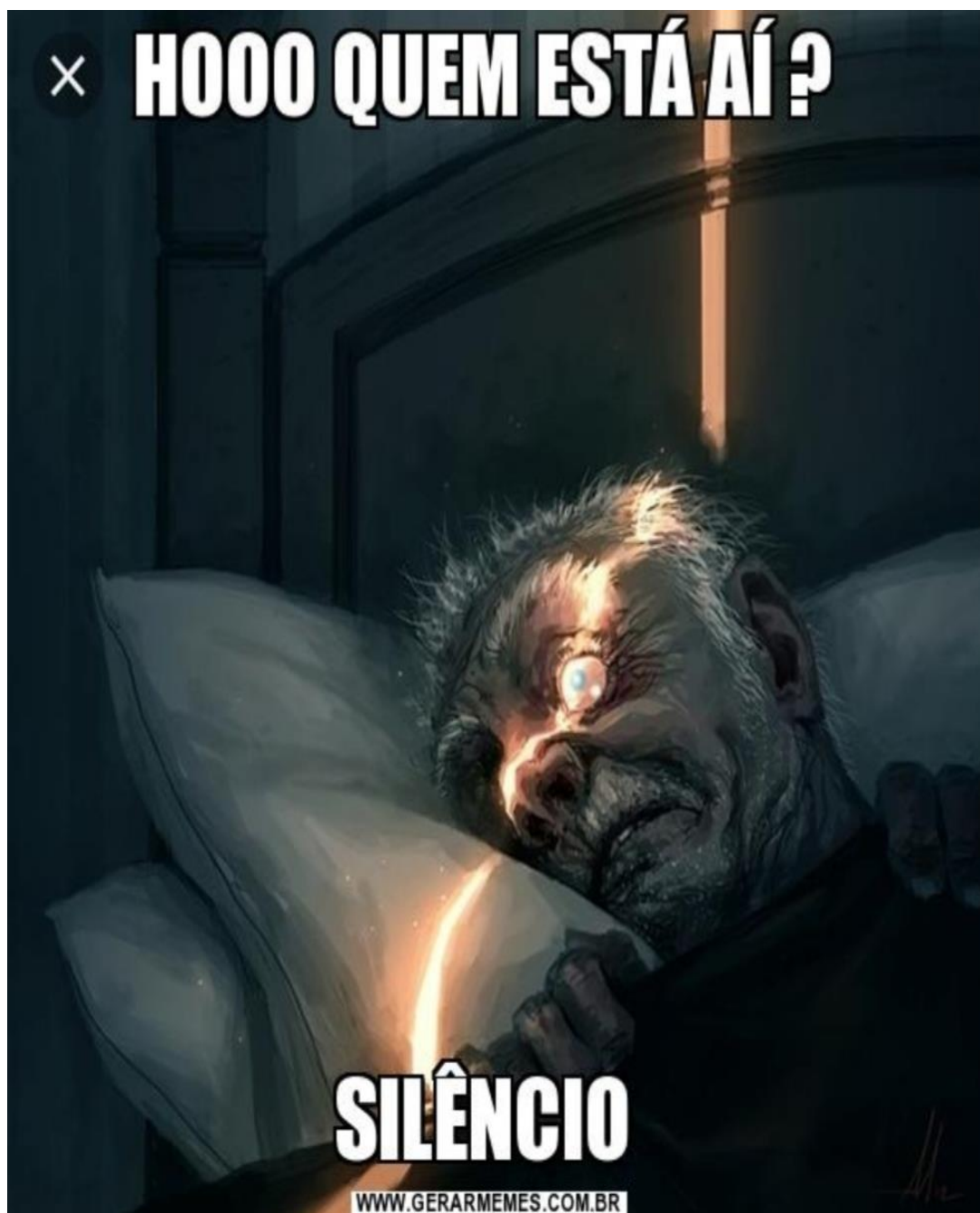
***EIS Q SEU AMIGO TE
PEDE LANCHE...***



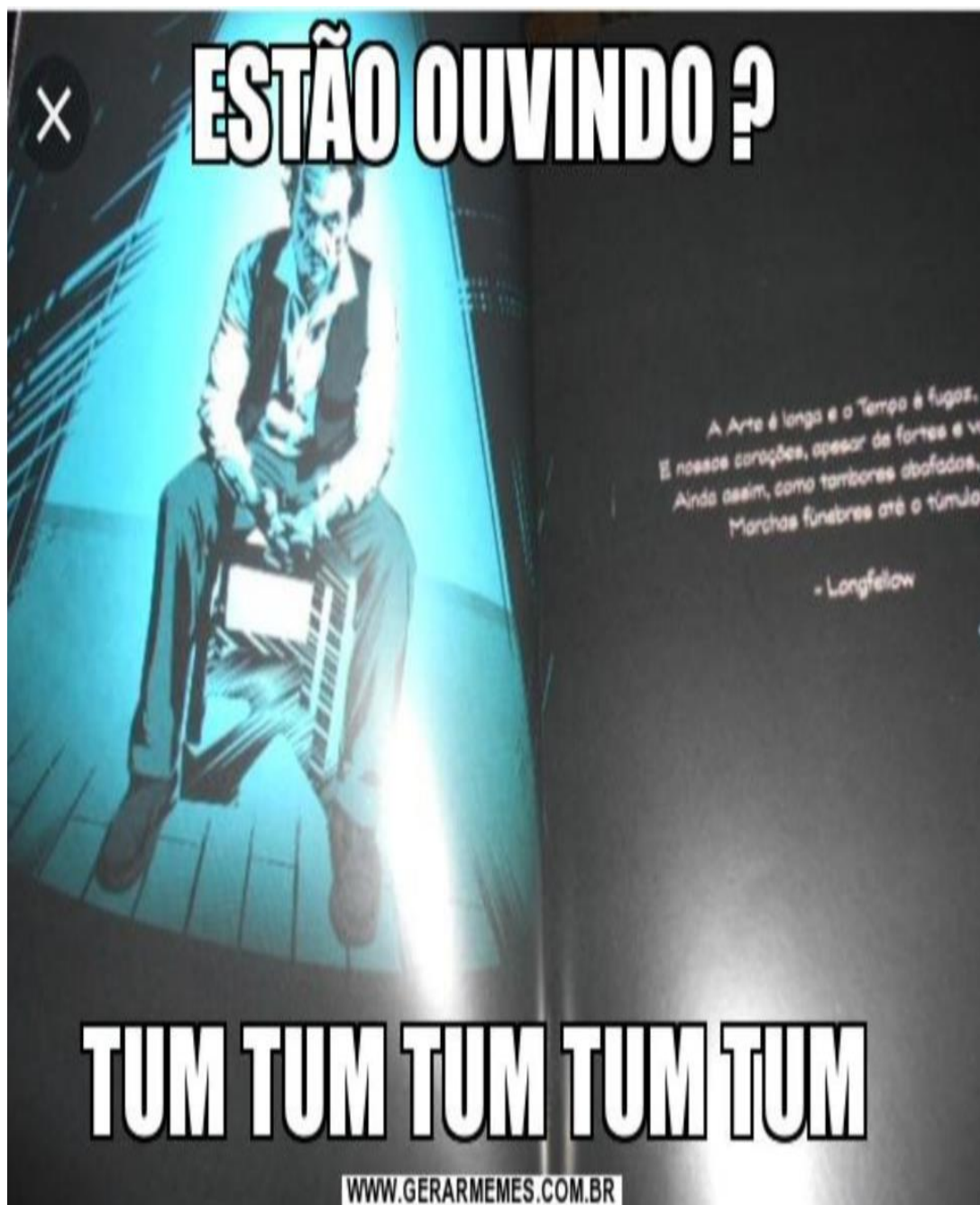
Fonte: A04, A18 e A22.



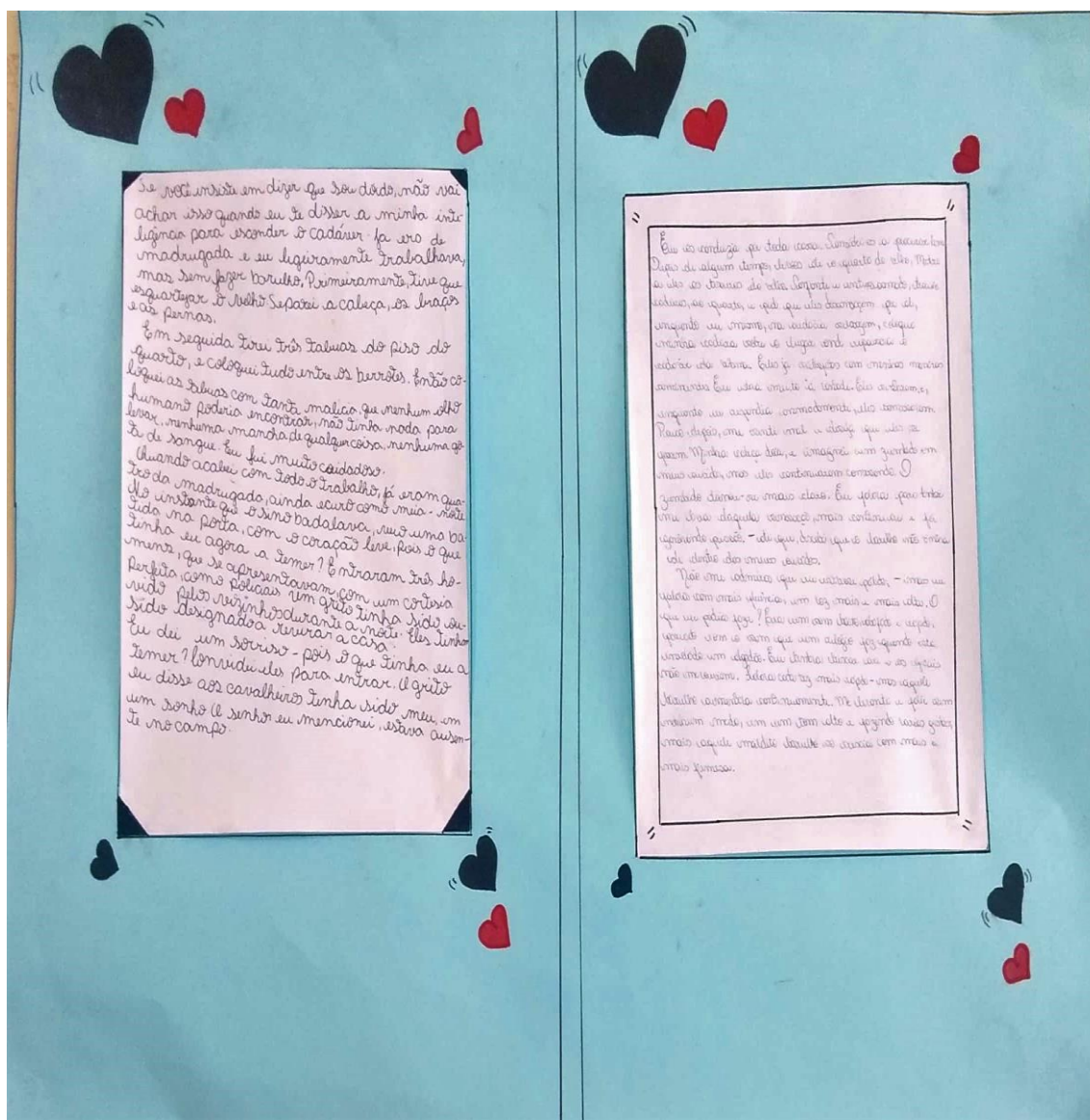
Fonte: A08, A12, A19 e A25.



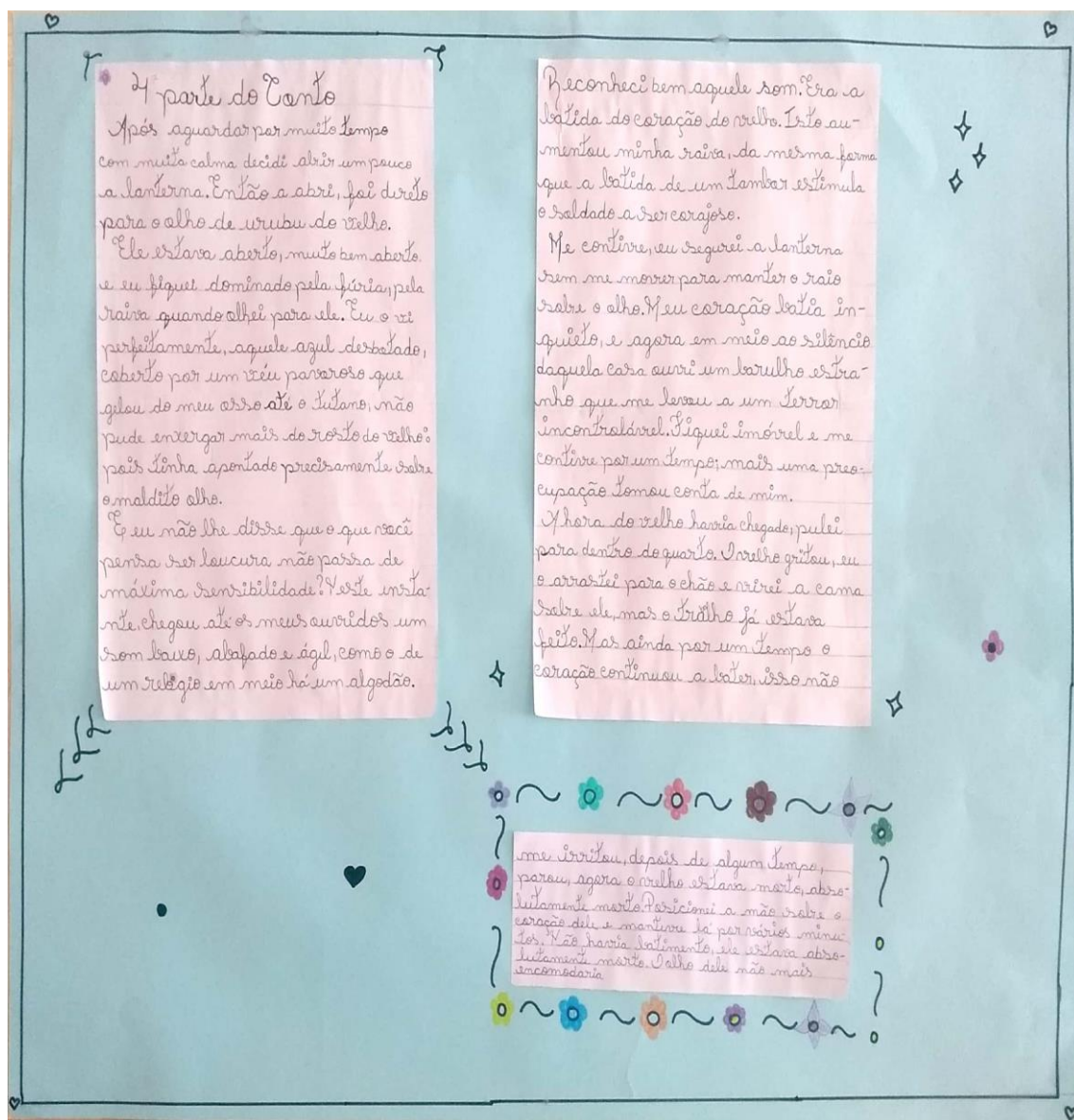
Fonte: A07, A20, A23 e A26.



Fonte: A13, A14, A21 e A27.

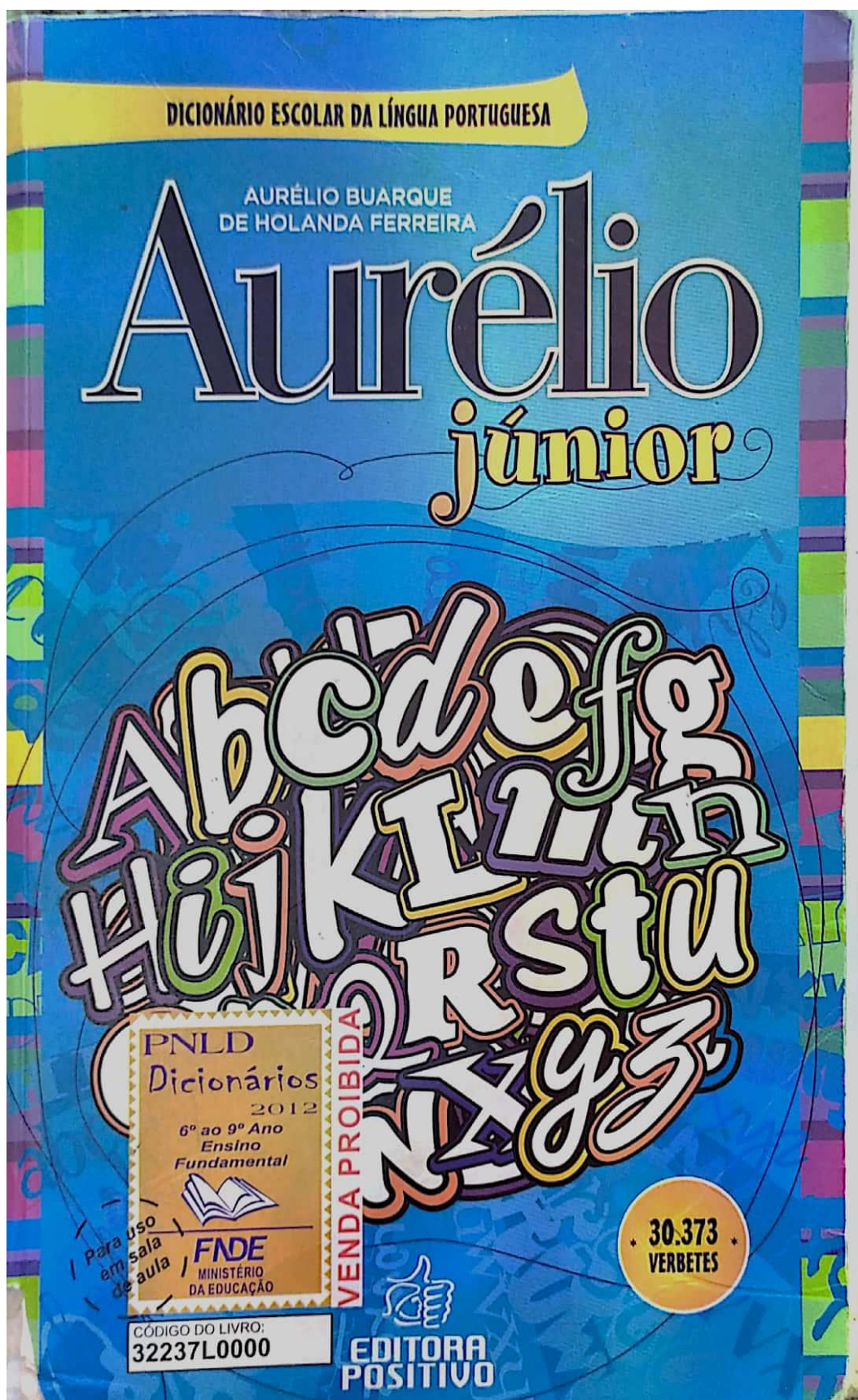


Fonte: A08, A12, A14, A18, A19, A25.



Fonte: A07, A13, A20, A22, A23, A26.

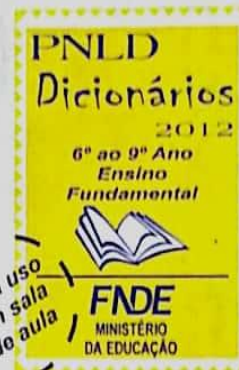
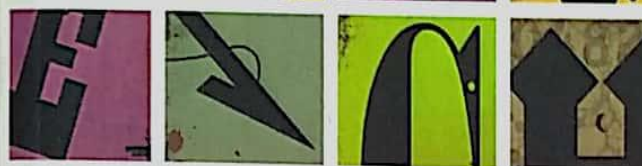
ANEXO G – CAPAS DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES UTILIZADOS



6º AO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Lexikon

obras de referência



CÓDIGO DO LIVRO:
32241L0000

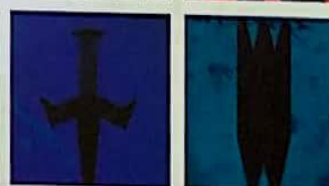
VENDA PROIBIDA

CALDAS AULETE

minidicionário contemporâneo da língua portuguesa

29.431 verbetes e 1.924 locuções
de acordo com a nova ortografia

organizador: Paulo Geiger

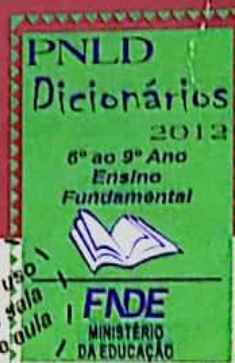


EVANILDO C. BECHARA
(ORGANIZADOR)

DICIONÁRIO ESCOLAR DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

LÍNGUA PORTUGUESA

28.805 VERBETES



Para uso
em sala
de aula



Companhia
Editora Nacional

CÓDIGO DO LIVRO:
32251L0000