

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FAVOR DA AMPLIAÇÃO DO LÉXICO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bianca de Souza CARRARA¹
Natália Sathler SIGILIANO²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo relatar experiências e advogar em favor da relevância da adoção de estratégias didáticas para o desenvolvimento do repertório lexical de alunos. Ao diagnosticar a dificuldade em lidar com novos vocábulos no texto, por parte de alunos de uma turma do sétimo ano, foi desenvolvida intervenção pedagógica, por meio da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985). Para intervir nesse contexto, partiu-se da hipótese de que construir estratégias que auxiliem o aluno no levantamento de prognósticos sobre o sentido de novas palavras pode colaborar no desenvolvimento de suas habilidades de leitura, facultando-lhe, de modo produtivo, a ampliação do repertório vocabular. Para a proposição dessas estratégias, assume-se a perspectiva da análise linguística (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006), pautando-se em estudos do léxico no âmbito escolar (BIDERMAN, 1996; ANTUNES, 2017), reconhecendo as estratégias de leitura como instrumentos a serem mobilizados para compreensão (SOLÉ, 1998) e o emprego dos mapas conceituais como técnica de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2006; NOVAK; CAÑAS, 2010). A análise da intervenção, pautada na interação em sala de aula e nas produções textuais dos alunos, revelou que as estratégias empregadas desenvolveram o engajamento e o repertório lexical dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ampliação lexical. Estratégias de leitura. Atividades inferenciais.

TEACHING-LEARNING STRATEGIES FOR EXPANDING THE LEXICON OF JUNIOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article advocates in favor of adopting didactic strategies for the development of students' lexical repertoire, while providing a report on a set of pedagogical practices carried out with a class of the 7th grade. In the diagnostic assessment applied to the class, we noticed that students, while interacting with texts, had difficulties with new words and little curiosity in looking up their meanings. Hence, the pedagogical action reported here was developed in the framework of research-in-action (THIOLLENT, 1985). We started from the hypothesis that guiding the student to the use of strategies that help him in raising hypotheses about the meaning of new words can collaborate in the development of his reading skills, providing him, in a productive way, with the expansion of the

1 Mestra em Letras no Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: <bianca.carrara@educacao.mg.gov.br>.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: <natalia.sigiliano@uff.edu.br>.

vocabulary repertoire. In proposing these strategies, the perspective of linguistic analysis is assumed (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006), based on studies of the lexicon in the school context (BIDERMAN, 1996; ANTUNES, 2017), recognizing the reading strategies as instrument to be mobilized for understanding (SOLÉ, 1998) and the use of concept maps as a meaningful learning technique (MOREIRA, 2006; NOVAK; CAÑAS, 2010). The analysis of the interaction in the classroom and of the students' textual productions revealed that such strategies enhanced both the students' lexical repertoire and their engagement in the class.

KEYWORDS: Lexical enlargement. Reading strategies. Inferential activities.

INTRODUÇÃO

No interior da sala de aula, rotineiramente, o professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar com atividades que exploram as capacidades de leitura e compreensão textual dos alunos, constata problemáticas. Vale considerar que tais evidências não devem ser negligenciadas ou encaradas como desafios insuperáveis. Para encontrar novos caminhos que apontem para uma possível transformação dessa realidade, é fundamental que o professor desenvolva o olhar de pesquisador, convertendo questões que interferem na aprendizagem dos estudantes em fonte rica para o exercício analítico-reflexivo sobre o fazer pedagógico, que foi implementado na produção de um trabalho interventivo produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual impulsionou a escrita deste artigo. Por meio do incentivo desse tipo de prática de um professor pesquisador, são desenvolvidas ações interventivas, cujos resultados podem favorecer a resolução dos problemas de ensino-aprendizagem identificados, efetuando transformações significativas no contexto escolar.

Com base nesse princípio e assumindo a metodologia da pesquisa-ação, identificou-se, em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais, a dificuldade dos alunos em atribuir sentido a novas palavras, durante a interação com textos, e a apatia deles em face aos novos vocábulos, visto que não buscavam compreendê-las, afirmando que apenas continuavam lendo o texto, ignorando sua presença.

Considerando que a dificuldade e a apatia com novos vocábulos poderiam limitar a compreensão textual dos alunos, foram construídas e implementadas ações interventivas com o objetivo de facultar, principalmente, o aprimoramento de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) com foco na produção de inferências (MARCUSCHI, 2008), a fim de desenvolver a competência leitora e de contribuir na ampliação do repertório lexical dos estudantes.

A partir de uma análise inicial da sala de aula em que a intervenção ocorreu, fora constatado que a maior dificuldade dos alunos estava relacionada a um comportamento passivo durante a leitura de novas palavras. Essa passividade dava-se, sobretudo, durante as práticas de leitura, visto que não se notava quaisquer mobilizações dos estudantes em favor da busca do sentido de termos desconhecidos por eles, e tal postura fora reconhecida pelos próprios alunos. Isto é, no que tange ao conhecimento do léxico, não se observava um esforço de participação e autonomia no processo de construção do saber, o que também foi confirmado por meio de pesquisa realizada com a turma, cujo resultado apontou que, diante de novos vocábulos, grande parte dos alunos seguia normalmente a leitura do texto (CARRARA; SIGILIANO, 2019; CARRARA, 2020). Nesse contexto, constatou-se que tais questões afetavam o processo de compreensão textual dos alunos, evidenciando, assim, a necessidade da aplicação de ações que pudessem intervir e transformar essa realidade.

Nesse sentido, ao longo da intervenção, diferentes práticas pedagógicas foram implementadas, com objetivo de favorecer o processo de ampliação do repertório lexical dos alunos. Dentre elas, empregou-se o trabalho com o gênero Verbete, contemplando atividades que exploraram, principalmente, os aspectos funcionais deste gênero, de modo a incentivar os alunos consultarem o dicionário e auxiliá-los no desenvolvimento de maior domínio quanto ao uso do verbete. Além disso, jogos pedagógicos foram criados e aplicados, contendo atividades lúdicas atreladas ao uso do dicionário por meio das quais os alunos refletiram sobre a formação das palavras, a respeito da composição do gênero Verbete, acerca dos

diferentes significados que as palavras podem assumir, dentre outras ações. Também foram realizadas atividades epilinguísticas, a partir da análise dos próprios textos dos alunos, com a intenção de auxiliá-los na reflexão quanto ao papel do léxico na produção textual.

No tocante ao trabalho com as estratégias de leitura, que são o foco deste artigo, foram desenvolvidas práticas favoráveis ao processo de produção de inferências, visando intervir no comportamento passivo da turma ao interagir com novas palavras. Para contribuir nesse processo, em diversos momentos da intervenção, os alunos foram estimulados a construir estratégias de reconhecimento de vocábulos desconhecidos e a refletir, de forma coletiva, sobre o sentido dessas palavras, o que permitiu o compartilhamento de hipóteses e a troca de saberes entre os estudantes. Ademais, adotou-se a produção de mapas conceituais (MOREIRA, 2006; NOVAK; CAÑAS, 2010) como uma estratégia de sistematização em que os alunos mobilizaram conhecimentos e agiram de forma ativa na construção do sentido de novos termos, ampliando, dessa forma, o repertório lexical e as estratégias para lidar com questões de leitura.

É a respeito da aplicação dessas práticas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura atreladas à compreensão lexical, que este artigo se propõe a tratar. Para tanto, serão abordados, primeiramente, os pressupostos teóricos que sustentaram as ações implementadas. Em sequência, será explicitada a metodologia de pesquisa adotada e será apresentada a análise descritiva da aplicação das estratégias desenvolvidas, as quais apontaram para a mudança do comportamento dos estudantes quanto à forma de lidar com novos vocábulos, durante as práticas de leitura, e como estas estratégias contribuíram para a ampliação do repertório lexical dos alunos.

O LÉXICO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na intervenção realizada, assume-se a relevância da abordagem reflexiva, pautada no método indutivo para o ensino da língua, em que os alunos são guiados a refletir sobre a

língua em uso. Para tanto, o texto deve se configurar como o principal objeto de estudo em sala de aula, servindo como instrumento de práticas comunicativas. Tais fundamentos baseiam-se na perspectiva da Análise Linguística (AL), conforme Geraldi (1997) e Mendonça (2006). Nesse contexto, pauta-se na reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, com foco na produção de sentidos, permitindo que o estudante compreenda a língua em pleno funcionamento. Ao adotar tal prática, Mendonça (2006) ressalta que o professor favorece a formação de sujeitos capazes de interagir e produzir diferentes gêneros textuais, com eficiência e autonomia. Aliada às práticas de leitura e de produção de textos, a AL permite o desenvolvimento de diferentes exercícios reflexivos, visando ao aprimoramento das competências linguísticas dos alunos.

Assumindo que a prática de AL permite o exercício reflexivo sobre múltiplos aspectos da linguagem humana, considera-se que essa perspectiva favorece o estudo do léxico, o qual é dificilmente reconhecido de forma descolada do contexto em que se insere e se configura como um elemento fundamental a ser estudado em sala de aula. Segundo Biderman (1996, p. 27), o léxico de uma língua representa o lugar de estocagem da significação, isto é, um conjunto de palavras que carregam sentidos, os quais são atribuídos por meio de um processo cognitivo. Compreende-se, dessa forma, que o sentido das palavras está diretamente relacionado ao conhecimento que o falante constrói ao longo de suas experiências sociocomunicativas. Nesse sentido, o léxico constitui-se como a memória dos processos cognitivos construídos, que estão sujeitos a constantes transformações.

Marcuschi (2004, p. 270), ao comparar os níveis da sintaxe, da fonologia e do léxico, dispõe que “[...] o léxico é o nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável [...]”, uma vez que, para atender às demandas interacionais dos falantes, a todo momento, novos elementos lexicais são criados, enquanto outros caem em desuso. Tendo em vista o caráter dinâmico da língua em uso e assumindo a concepção

interacional da língua (KOCH; ELIAS, 2006), compreende-se que o estudo do léxico, no âmbito escolar, especialmente com base na análise do contexto em que se insere, oferece inúmeras oportunidades de reflexão sobre as práticas de linguagem, favorecendo a compreensão dos estudantes a respeito de seus usos.

No entanto, Antunes (2017) afirma que o estudo do léxico ocupa lugar marginalizado, sendo, por vezes, desenvolvido por meio de atividades que buscam analisar o significado das palavras de forma isolada, em frases descontextualizadas de uma cena de interação. Exercícios dessa natureza ignoram que as palavras podem assumir múltiplos significados, os quais só poderiam ser, de fato, compreendidos e assimilados, se analisados no interior da materialidade da atividade comunicativa e discursiva, ou seja, no texto, tendo em vista os elementos do discurso e da textualidade.

Nesse sentido, tal como salienta Antunes (2017), para trabalhar o léxico como objeto de ensino, é preciso tratá-lo como um componente fundamental da construção textual, reconhecendo suas funções “[...] de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência.” (ANTUNES, 2017, p. 24). Lançando mão desses fundamentos, cabe ao professor desenvolver estratégias didáticas que permitam aos estudantes ampliarem o repertório lexical, aprimorando seus conhecimentos lexicais e semânticos, para que sejam capazes de ler, ouvir, compreender e produzir textos de modo eficiente em suas várias práticas sociocomunicativas.

Em favor desse trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1998) listam um conjunto de estratégias para a análise de palavras e expressões no interior de textos, a fim de auxiliar o aluno a compreender as relações lexicais existentes e a reconhecerem os seus efeitos de sentido. Com relação ao trabalho com a ampliação do repertório lexical, os PCNs orientam práticas favoráveis, tais como a elaboração de glossários, a identificação de palavras-chave e a consulta ao dicionário.

Quando se trata do desenvolvimento das competências leitora e lexical, tanto os PCNs, quanto a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), apontam para o emprego de estratégias e procedimentos de leitura, com intuito de auxiliar o aluno na compreensão dos sentidos globais do texto. De acordo com a BNCC, tais estratégias podem contribuir para o aprimoramento de inúmeras habilidades, dentre as quais cabe destacar:

- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. (BRASIL, 2017, p. 70)

Como se nota, através da aplicação das estratégias de leitura, o estudante poderá desenvolver a capacidade de relacionar seus conhecimentos com os conteúdos apresentados nos textos, valendo-se do contexto, dos aspectos da textualidade, dos recursos multimodais, entre outros fatores, a fim de auxiliá-lo no processo de compreensão textual. O domínio dessas estratégias guia à autonomia quanto à inferência de significado de termos desconhecidos, aprimorando sua competência leitora e, conseqüentemente, seu repertório vocabular.

A respeito disso, Solé (1998) ressalta a relevância do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento de um leitor ativo, sendo capaz de encontrar e construir soluções para problemas que interferem na compreensão de um texto. Um desses problemas é o desconhecimento do significado de palavras ou expressões. Nesses casos, a autora esclarece

que é importante ensinar os alunos a buscarem no próprio texto uma possível acepção, considerando, sobretudo, o contexto em que tais vocábulos estão inseridos, o que permite, assim, a produção de inferências³. Para ensinar o emprego de estratégias mediante problemas de compreensão textual, Solé (1998) sugere práticas como:

[...] discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto. (SOLÉ, 1998, p. 130-131).

Assim, o levantamento de inferências e a verificação de hipóteses sobre o sentido das palavras pode ser uma forma de incentivar o aprendizado do léxico e a compreensão textual. Nesse sentido, trabalhar com textos que apresentem um vocabulário mais complexo para determinado grupo de estudantes, por exemplo, pode representar uma prática produtiva para o exercício das estratégias de leitura, oferecendo aos alunos a oportunidade mediada de inferir e atribuir sentido a palavras ou termos não conhecidos por eles. Através dessas práticas, não somente aprimorariam suas habilidades de leitura, como ampliariam, de modo produtivo, o repertório lexical. Logo, como aponta Solé (1998), aplicar atividades que sejam desafiadoras para os alunos pode envolvê-los em um efetivo trabalho reflexivo, permitindo a mobilização de diversos conhecimentos, contribuindo, portanto, para a formação de leitores mais eficientes e autônomos no processo de compreensão textual.

³ Assume-se, neste trabalho, a noção de inferência como uma ação conjunta de diversos elementos sociosemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos em favor da compreensão e construção do sentido de um texto, conforme Marcuschi (2008).

Outra estratégia didática que pode favorecer a ampliação dos conhecimentos dos alunos, de modo a auxiliá-los no processo de aprendizagem, é a criação de mapas conceituais. Os mapas conceituais foram desenvolvidos por Joseph Novak, na década de 70, e se constituem em ferramentas gráficas que permitem uma representação organizada da construção do conhecimento. Fundamentados na teoria de aprendizagem significativa – a qual se caracteriza pela interação entre os conhecimentos prévios e os novos do aprendiz, gerando transformações significativas nos conhecimentos preexistentes (AUSSUBEL, 1968) – os mapas conceituais configuram-se como instrumentos vantajosos para o ensino e a aprendizagem.

Com base nessas noções, Moreira (2006) esclarece que os mapas conceituais funcionam como instrumentos didáticos que podem representar, de forma hierárquica, a relação entre os conceitos trabalhados em sala de aula, de modo a facilitar a aprendizagem desses conteúdos. Moreira (2006) ressalta também que os mapas conceituais podem ser aplicados como ferramenta avaliativa, permitindo que o professor observe de que modo o aluno constrói e organiza seu saber, a fim de verificar o que foi aprendido. Desse modo, o emprego dos mapas conceituais pode envolver diferentes ações em sala de aula, visando ao desenvolvimento e à participação dos alunos em prol da ampliação de seus conhecimentos.

Dessa forma, para a execução das atividades interventivas deste trabalho, assumiu-se a prática de AL para o estudo reflexivo da língua em uso, em especial para o empreendimento de exercícios analíticos sobre funcionamento do léxico no interior dos textos. Em consonância com essa prática, foram empregadas estratégias de leitura com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de produção de inferências, em favor da compreensão de termos desconhecidos, colaborando, assim, para a ampliação do repertório lexical. Além disso, empregou-se como estratégia a produção de mapas conceituais, visando à mobilização dos conhecimentos dos estudantes na atribuição dos sentidos de novas palavras.

OS MÉTODOS DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LEXICAL

Antes de tratar das ações interventivas aplicadas, cabe aqui elucidar, com mais detalhes, de que modo e em que contexto tais práticas foram realizadas. Como já sinalizado anteriormente, este é um recorte de um trabalho⁴ desenvolvido no ano de 2019 e oriundo do mestrado profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Juiz de Fora, pertencente ao macroprojeto *Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais*.

Cabe destacar que um dos objetivos que move o ProfLetras é estabelecer um efetivo diálogo entre a teoria e a prática no ensino da língua, permitindo, assim, que novas e promissoras ações sejam desenvolvidas no âmbito escolar. Para tanto, assumir o papel de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008) torna-se fundamental nesse percurso, uma vez que, ao lançar reflexões sobre a própria prática, permite que a sala de aula se torne um espaço de constante investigação e pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para a implementação de práticas inovadoras e eficazes, gerando transformações significativas em favor de uma educação de qualidade.

Seguindo essa perspectiva, para conduzir a realização desta pesquisa interventiva, adotou-se o método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; ENGEL, 2000). A pesquisa-ação constitui-se em uma metodologia voltada para a identificação e a resolução de um problema, envolvendo um conjunto de ações, tanto investigativas, quanto interventivas. Aplicada ao contexto do ensino, traz como princípio o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que os problemas atrelados ao ensino e à aprendizagem se transformem em proveitosos objetos de pesquisa. Em virtude desse trabalho reflexivo, são construídas e

4 A dissertação de mestrado “Verbete de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pelos temas morte e vida” está disponível no repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora, no link: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11631>.

aplicadas intervenções, as quais podem contribuir significativamente para a transformação da problemática ora diagnosticada.

Com base nessa metodologia, identificou-se em uma turma do sétimo ano, composta por 20 alunos de uma escola⁵ pública do Estado de Minas Gerais, a dificuldade dos estudantes na interação com novos vocábulos, o que tornou evidente que os estudantes necessitavam ampliar suas competências linguísticas, para serem capazes de lidar com eficiência com novas palavras, lançando mão de diferentes estratégias que lhes permitissem construir o sentido e o significado delas, ampliando, assim, de modo produtivo, o repertório lexical.

A fim de coletar dados que atestassem tais considerações, foram adotadas ferramentas de diagnóstico, que permitiram construir com mais detalhes um projeto de intervenção pautado na necessidade dos alunos. Para tanto, foram empregados três instrumentos de pesquisa: (1) um questionário, aplicado tanto no início quanto ao final da intervenção, que permitiu investigar quais procedimentos os alunos assumiam diante de palavras desconhecidas em textos; (2) produção de mapas conceituais, revelando a mobilização dos conhecimentos dos alunos em favor da construção do sentido de novas palavras; (3) produções textuais – iniciais e finais, que possibilitaram analisar de que modo os alunos empregavam seus conhecimentos lexicais em textos escritos. Os dados e a análise dos resultados mais amplos da pesquisa podem ser conferidos em Carrara (2020).

Os dados obtidos por meio da análise do questionário aplicado antes das ações interventivas revelou que a grande maioria dos alunos (70,6%) declarava continuar a leitura do texto normalmente ao se deparar com novos vocábulos no texto, em vez de tentar buscar os sentidos das palavras (CARRARA, 2020), deixando evidente que a maioria da turma não dominava e/ou empregava outras estratégias que pudessem auxiliá-la na busca pelo sentido

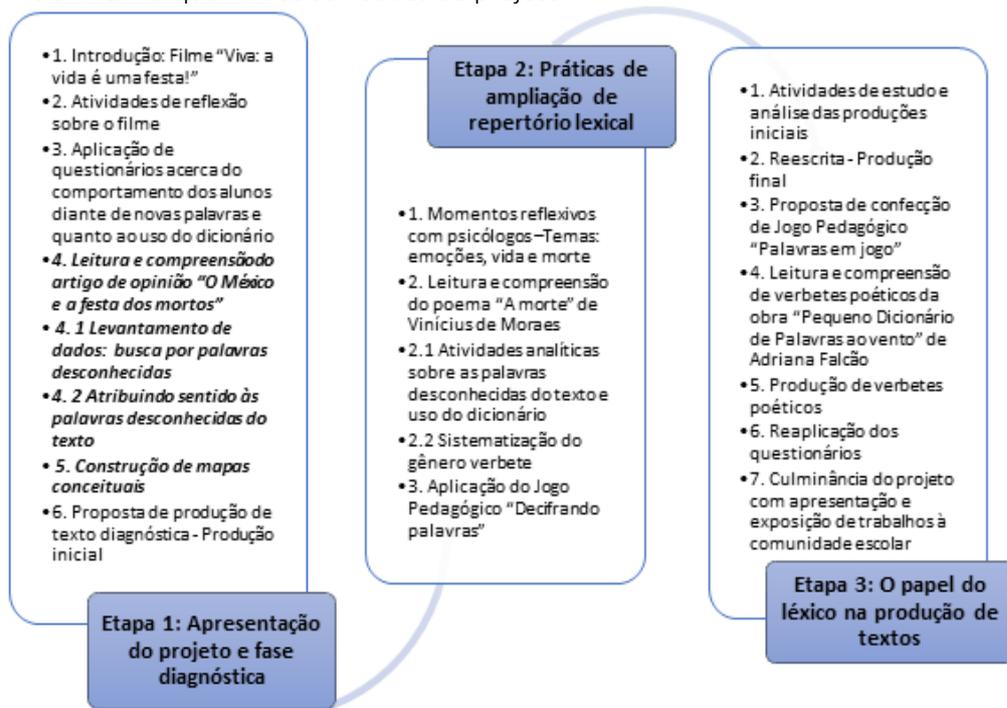
⁵ Escola Estadual Olinto Almada, situada no distrito Sant'Ana do Campestre que pertence ao município de Astolfo Dutra (MG). A escola atende a comunidade local e rural da região, ofertando os Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.

de termos desconhecidos, o que reforçou a necessidade da aplicação de ações interventivas que favorecessem uma transformação dessa realidade.

Primeiramente, cabe ressaltar que, para a constituição da intervenção, também se buscou observar no próprio contexto da turma quais temáticas despertavam mais o interesse dos alunos, com intuito de promover o engajamento deles. Nesse sentido, os temas que emergiram, motivados por acontecimentos recentes envolvendo o suicídio de um familiar de um dos colegas, foram “morte” e “vida”, os quais foram tratados nos textos trabalhados e nas demais ações implementadas.

Com o objetivo de elucidar, de modo geral, como a intervenção foi estruturada, a seguir serão listadas todas as etapas constituintes e respectivos módulos. É importante ressaltar que, devido ao recorte deste artigo, serão especificadas apenas algumas das ações contidas na etapa 1:

FIGURA 1 – Esquema das atividades do projeto



Fonte: Autoras

Antes de discorrer sobre as estratégias aplicadas na etapa 1, foco deste artigo, cabe destacar que os módulos 1, 2 e 3 foram desenvolvidos antes da implementação das estratégias citadas. Sendo assim, no módulo 1, foi realizada a introdução do projeto através da apresentação de um filme de animação. Em sequência, foi aplicado o módulo 2, em que foram realizadas atividades de compreensão acerca do filme assistido. Em seguida, foi desenvolvido o terceiro módulo, no qual os alunos responderam a um questionário, que serviu como ferramenta diagnóstica, como já mencionado anteriormente. Após tal sequencialização, foram aplicados os módulos 4, 4.1, 4.2 e 5, os quais serão descritos com mais detalhes na próxima seção.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM PROL DA AMPLIAÇÃO DE COMPETÊNCIA LEITORA E DE REPERTÓRIO LEXICAL

Com o objetivo de descrever parte das estratégias didáticas construídas e experimentadas nesta intervenção aplicada em sala, focar-se-á, neste artigo, em tratar especificamente dos módulos 4 e 5 da etapa 1. Nesses módulos, foram empregadas ações interventivas com o intuito de favorecer o desenvolvimento da competência leitora e a ampliação do repertório lexical dos alunos. Desse modo, será apresentada, a seguir, a descrição de cada uma delas, descrevendo a forma de aplicação dos módulos e alguns de seus impactos na intervenção.

Para introduzir as atividades do módulo 4 (Leitura e compreensão do texto do artigo de opinião “México e a festa dos mortos”), foi apresentado aos alunos um artigo de opinião intitulado “México e a festa dos mortos”, de autoria de José Alves de Freitas Neto, cujo vocabulário era considerado complexo para esses estudantes do sétimo ano. Para a escolha desse texto, levou-se em conta a relação com o tema do projeto e, principalmente, as orientações de Solé (1998) quanto à aplicação de atividades desafiantes, uma vez que envolvem um maior esforço cognitivo dos alunos, e que, portanto, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.



Com o texto em mãos, antes de dar início à leitura, foi empregada a estratégia de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, para que fossem relacionados com as informações apresentadas na composição do texto, o que envolveu a observação e o levantamento de hipóteses sobre: título, autor, organização textual, fonte, dentre outras. Através dessa mobilização de conhecimentos, os alunos foram estimulados a levantar hipóteses do que seria tratado no texto, promovendo um momento interativo de trocas de ideias e reflexões. Concluída essa prática, partiu-se para a leitura oral do texto.

Após a leitura, foram realizadas atividades de compreensão textual, para que os alunos conferissem as hipóteses levantadas e que também lançassem análises reflexivas acerca da linguagem empregada, sobre os aspectos da textualidade e do gênero textual. Na execução dessas atividades, a turma, de modo geral, apresentou um bom desempenho, em virtude dos conhecimentos prévios ativados na pré-leitura, indicando, assim, a relevância desse tipo de estratégia a fim de favorecer o reconhecimento dos aspectos globais do texto. Feitos os exercícios e compartilhadas as reflexões produzidas, seguiu-se para o módulo 4.1.

No módulo 4.1 (Levantamento de dados, busca por palavras desconhecidas), foi adotada uma estratégia em prol do desenvolvimento do repertório lexical. Para tanto, foi proposto aos alunos que fizessem a releitura do texto com o objetivo de sinalizarem individualmente quaisquer palavras/expressões novas, ou seja, cujo sentido não fosse conhecido por eles. Foi, então, traçado um panorama de que vocábulos seriam estes, a fim de, conjuntamente, obtivessem um diagnóstico geral da turma. Para verificar tais dados, foi adotado o seguinte procedimento: a cada linha do texto, a professora questionava se algum termo desconhecido fora marcado, o que deveria ser sinalizado pelos estudantes por um aceno de mãos, seguido da leitura da palavra. Em seguida, a professora questionava que outros alunos teriam sinalizado aquela mesma palavra e tomava nota no quadro de que palavras eram essas e de quantos alunos a desconheciam. Assim, nesse processo, todos se envolveram de modo

colaborativo na coleta desses dados, o que também permitiu que compartilhassem e reconhecessem as dificuldades que manifestavam em relação às palavras não conhecidas.

De modo geral, essa estratégia possibilitou aos alunos a constatação de que as palavras que não compreendiam no texto poderiam ser as mesmas desconhecidas por outros colegas, e isso foi fundamental para que se sentissem dispostos a refletir sobre as próprias habilidades de leitura. Essa estratégia de levantamento dos vocábulos desconhecidos foi essencial para o desenvolvimento do módulo seguinte, como será possível observar.

Para dar início ao módulo 4.2 (Atribuindo sentido às palavras desconhecidas do texto), a turma foi organizada em grupos. A partir dos dados levantados no módulo anterior, os alunos foram induzidos a refletir sobre o sentido que as palavras desconhecidas assumiam no texto. Para isso, primeiramente, foram abordadas estratégias de leitura que instigavam a capacidade dos alunos de relacionar seus conhecimentos prévios com o levantamento de hipóteses que auxiliariam no reconhecimento dos sentidos das palavras, produzindo inferências (Solé, 1998). Em sequência, em favor dessas reflexões, como é proposto por Antunes (2017), os estudantes foram guiados a analisar as palavras partindo do texto, considerando, sobretudo, o contexto e o modo em que foram empregadas, realizando reflexões linguísticas mais aprofundadas.

Ao todo, foram identificados 21 vocábulos desconhecidos ao longo do texto, sendo estes analisados um por um, de forma simultânea por todos os grupos. Dessa maneira, após discussão em cada grupo, a professora mediava as reflexões quanto ao sentido dessas palavras com toda a turma. Como já sinalizado, a turma estava distribuída em grupos, de 4 a 5 integrantes, e assim, os estudantes, primeiramente, trocavam ideias entre os colegas, com o intuito de levantar hipóteses sobre o significado da palavra em estudo, tendo como base o texto em que se inseriam. Feito esse primeiro exercício reflexivo, cada equipe, de forma coletiva e mediada pela professora, era



questionada sobre as acepções levantadas, para que essas primeiras impressões fossem compartilhadas, e, em um outro momento, confirmadas ou refutadas.

Após essas reflexões iniciais, foi empregada outra estratégia, cujo objetivo era auxiliar os alunos na construção do sentido das palavras em estudo por meio da produção de inferências. Para isso, foi criada uma questão objetiva para cada uma das 21 palavras marcadas como desconhecidas no texto. Após convidar os alunos a retomar o texto e a observar o uso da palavra no contexto, passava-se a cada uma das questões. Cada pergunta apresentava 4 opções, contendo palavras distintas, sendo que uma delas se tratava de um sinônimo, e a reflexão a partir desses usos induzia a turma a refletir qual dentre elas poderia se aproximar melhor ao sentido expresso no texto. A título de ilustração, a seguir, será apresentado um exemplo de questão, que foi desenvolvida com a palavra “paradoxal”:

Qual o sentido possível à palavra “paradoxal” pode ter? Marque a opção adequada:

() 1- Contraditório () 2- Complicado () 3- Real () 4- Original

(CARRARA, 2020, p. 21)

Como se pode observar, os alunos eram guiados a eleger a opção que mais se enquadrava ao sentido pretendido no texto, o que os envolvia em um trabalho de constante análise e produção de inferências. Para conduzir a atividade, as equipes receberam as questões em folha impressa, seguindo a ordem em que cada palavra desconhecida fora marcada no texto. Ademais, utilizou-se o recurso do *data show* para que as questões também fossem apresentadas em slides, além de, no momento da análise e escolha das opções, os alunos tivessem acesso ao uso da palavra no texto de forma ampliada, facilitando, assim, as reflexões. Desse modo, cada palavra do texto, inicialmente apontada por eles como desconhecida, foi sondada uma a uma pelas equipes. Quando todos os grupos manifestavam que haviam feito as escolhas a respeito da palavra em análise, as respostas eram compartilhadas oralmente com

todos da turma. Neste momento, a professora anotava no quadro as respostas marcadas por cada equipe e conduzia uma reflexão conjunta, para que chegassem coletivamente a uma conclusão sobre o sentido da palavra em estudo. Por meio dessas ações, os estudantes produziam inferências e mobilizavam conhecimentos de modo coletivo em favor da construção do sentido dos termos não conhecidos por eles. Desse modo, aplicar essa estratégia revelou ser uma prática produtiva, pois, ao serem expostos às possibilidades de escolhas vocabulares, notava-se que a maioria optava pela alternativa correta.

Durante essa atividade, com o intuito de ampliar os conhecimentos lexicais dos alunos, também eram lançados questionamentos sobre os aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos da palavra em análise. Através dessas reflexões linguísticas, os alunos tiveram a oportunidade de estudar o léxico com propriedade, sendo capazes de reconhecer, por exemplo, que analisar a formação de uma palavra poderia auxiliá-los a inferir seu significado. Ademais, puderam refletir que, para compreenderem de fato o sentido de uma palavra em um texto, precisavam analisá-la, considerando o contexto em que fora empregada. Logo, essa estratégia foi fundamental para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, trazendo impactos positivos para a aprendizagem deles, que passaram a entender estratégias de reconhecimento de sentidos do léxico e ganharam autonomia no processo da realização de levantamento de hipóteses.

Depois desse processo analítico-reflexivo, por fim, foram retomadas as primeiras acepções lançadas por eles no início deste módulo, para que fossem comparadas àquelas reconhecidas por meio da atividade anteriormente descrita. Dessa maneira, a turma, coletivamente, teve a chance de retomar as hipóteses preliminarmente levantadas e refletir sobre o quanto havia aprimorado no que tange à capacidade de lidar com novas palavras no texto, sendo mediados pela professora nesse reconhecimento das estratégias. Assim, todos os 21 vocábulos do texto – inicialmente desconhecidos pelos alunos – foram analisados por



meio dessa estratégia, que contribuiu para a mobilização e ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

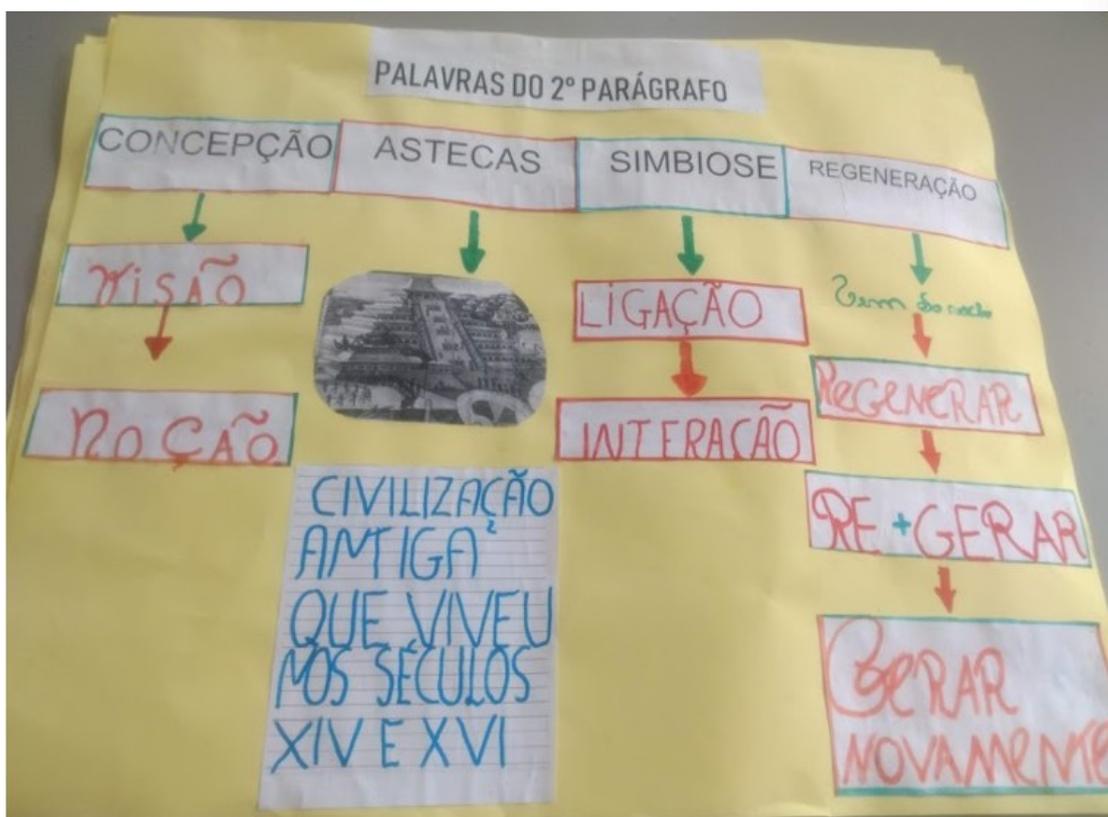
Portanto, pode-se considerar que tais práticas propiciaram a formação de sujeitos agentes no processo de construção do conhecimento, à medida que realizaram a metacognição, analisando de que modo lidavam com novas palavras e verificavam quais desafios interferiam na compreensão do texto. Assim, a análise das palavras, mediada pela professora e produzida em conjunto com a turma em prol da construção do sentido de novas palavras, revelou ser esta estratégia eficaz, uma vez que os próprios alunos reconheceram que, durante leitura de um texto, há entraves que prejudicam a compreensão textual, e isso permitiu-lhes refletir e se apropriar de outras posturas que poderiam assumir durante esse processo.

Dando seguimento ao projeto, desenvolveu-se ao módulo 5 (Construção de mapas conceituais). Neste módulo, em consonância com a teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968), empregou-se como estratégia de desenvolvimento do repertório lexical dos alunos a construção dos mapas conceituais, com o objetivo de permitir que os estudantes refletissem sobre os novos conhecimentos construídos. Primeiramente, os mapas conceituais e suas especificidades foram trabalhados com a turma, a fim de que observassem qual sua finalidade e como se organizam. Em seguida, os alunos foram convidados a elaborar os mapas conceituais das palavras com base nos sentidos atribuídos às palavras envolvidas em discussões da etapa anterior. Para fomentar a produção dos mapas, a turma foi novamente organizada em pequenos grupos. Com o propósito de coordenar esse processo, definiu-se que cada equipe deveria criar esquemas visuais quanto a um conjunto de palavras, mais especificamente, quanto às palavras de um parágrafo do texto. Isto é, cada grupo ficou responsável por produzir mapas conceituais sobre as palavras correspondentes a um parágrafo.

Para a produção dos mapas, a princípio, os alunos foram estimulados a rascunhar suas primeiras versões em folhas de ofício. O objetivo dessa prática era de permitir que

mobilizassem e trocassem ideias entre os colegas da equipe, a fim de organizarem as informações e os conteúdos que deveriam ser estruturados, relevando a relação entre esses elementos com o conceito que buscavam construir. Concluídas as reflexões e os rascunhos, as equipes produziram suas versões finais dos mapas conceituais em cartolinas, para que ficassem melhor dispostos, e para que, também, pudessem ser consultados em outras atividades do projeto. Com a intenção de ilustrar como ocorreram as produções, a seguir, é apresentado um exemplo do mapa conceitual sobre as palavras do segundo parágrafo, construído por um grupo de alunos:

FIGURA 2 – Mapa conceitual produzido pelos alunos



(CARRARA, 2020, p. 23)

Como se nota, neste exemplo, os alunos construíram o mapa de quatro palavras do segundo parágrafo: “concepção”, “astecas”, “simbiose” e “regeneração”. O vocábulo “concepção” recebeu a adição de dois sinônimos. O conceito de astecas foi produzido por meio de uma imagem com legenda, a qual, segundo o grupo, permitia uma clara compreensão quanto ao sentido desta palavra. A palavra “simbiose” foi definida por meio de dois sinônimos, evidenciando as relações semânticas deste vocábulo no texto. Já em relação à palavra “regeneração”, observa-se que os estudantes que a conceituaram tentaram partir da formação da palavra, partindo de conhecimentos sobre o verbo “regenerar”; em sequência, realizaram uma separação do prefixo “re” mais o radical “gerar”, demonstrando o reconhecimento da importância da reflexão sobre os sentidos dos elementos que compõem a formação da palavra, os quais podem dar indícios quanto ao sentido dela. Ou seja, os conceitos produzidos neste mapa apresentaram diferentes estruturas, as quais demonstram como os alunos mobilizaram distintos movimentos reflexivos na tentativa de atribuir significados às palavras estudadas.

Nesse contexto, a produção dos mapas conceituais, voltada para a ampliação do repertório lexical dos alunos, possibilitou uma efetiva mobilização de conhecimentos, o que permitiu que desenvolvessem maior autonomia para refletirem e construíssem o conceito das palavras que haviam compreendido. Assim, pode-se considerar que estratégias desse tipo – as quais podem ser ainda mais desenvolvidas e discutidas – podem auxiliar os alunos na associação de ideias que permitam maior apreensão vocabular, e, ainda, servir de instrumento de avaliação do professor quanto às ações mobilizadas pelos alunos para a construção de sentidos das palavras.

Pode-se afirmar, portanto, que a estratégia da construção dos mapas conceituais permitiu aos estudantes a realização de um exercício favorável ao estudo do léxico, uma vez que, como agentes da construção do saber, acionaram e relacionaram novos conhecimentos

em favor da construção do significado das palavras do texto, que antes eram tidas como incompreendidas e desconhecidas. Logo, o desenvolvimento dessa estratégia, em conjunto com as demais, contribuiu para que os alunos aprimorassem suas capacidades de lidar com novas palavras durante a leitura de textos, o que, conseqüentemente, lhes propiciou ampliar o repertório lexical de modo produtivo e eficaz, o que, posteriormente, foi melhor demonstrado pelas produções que foram desenvolvidas ao longo do restante da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias didáticas experimentadas em sala de aula e descritas neste artigo revelaram-se vantajosas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e ao processo de ampliação do repertório vocabular dos estudantes, o que pode ser reforçado pelos dados finais da dissertação a que esta pesquisa se vincula. Pôde-se reconhecer, portanto, a importância da criação e da aplicação de estratégias que auxiliem os alunos no levantamento de hipóteses acerca do sentido de novas palavras, visto que elas favorecem o desenvolvimento da autonomia ao lidar com novos vocábulos, aprimoram a competência leitora e permitem a ampliação do repertório lexical dos estudantes.

Além dessas ações, observou-se que o estímulo ao protagonismo discente, envolvendo os alunos em práticas em que assumiam o papel ativo na construção do conhecimento, como no levantamento de dados e na constatação de suas próprias dificuldades de aprendizagem, foi de grande valia para atingirem os objetivos da intervenção. Cabe ressaltar que o trabalho em equipes apresentou-se como outro ponto positivo para a implantação de atividades inferenciais, uma vez que, através do compartilhamento de ideias e de reflexões entre os pares, propiciou uma efetiva mobilização de saberes, favorecendo, assim, a construção do sentido de novas vocábulos e a ampliação do vocabulário dos alunos.

No tocante às estratégias relativas ao processo de produção de inferências, vale destacar o quanto demonstraram ser interessantes para o trabalho com a ampliação das competências leitora e lexical dos estudantes. Induzir a turma a inferir sentido às palavras desconhecidas por meio de questões objetivas, oferecendo-lhes pistas que apontavam para seus significados expressos no texto, demonstrou ser uma estratégia produtiva, a qual auxiliou na compreensão da relevância de se observar os sentidos das palavras no contexto em que se inserem no texto. Ademais, a condução de reflexões coletivas acerca dos aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos dos vocábulos, de mesmo modo, favoreceu os alunos no processo de desenvolvimento de conhecimentos, que os auxiliaram no estudo sobre o sentido das palavras no texto, facultando, assim, a melhor compreensão desses termos.

A aplicação dos mapas conceituais como atividade de sistematização sobre as palavras discutidas, por sua vez, permitiu uma efetiva mobilização dos conhecimentos dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e, ainda, possibilitou à professora que os empregasse como ferramentas de análise dos métodos de que os alunos se valeram para a construção desses sentidos. Logo, tais estratégias se mostraram profícuas como metodologias para o ensino do léxico a serem adaptadas, mais desenvolvidas e aplicadas a diferentes salas de ensino de língua portuguesa.

Dessa forma, este artigo advoga em favor da construção e da aplicação de estratégias didáticas que promovam o engajamento dos estudantes na reflexão quanto aos vocábulos por eles desconhecidos no texto, com intuito de formar cidadãos capazes de agir autonomamente diante de situações de desconhecimento vocabular que possam interferir na compreensão textual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.



AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 40, p. 27-46 1996. Estudos lexicológicos e lexicográficos. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107739>. Acesso em: 15 set. 2020.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 2008.

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. *Base nacional comum curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARRARA, S. B. Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pelos temas morte e vida. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11631>.

CARRARA, S. B. SIGILIANO, S. N. O verbete de dicionário em favor do repertório lexical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 8., 2019, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. v. 5, n. 1. p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/111.pdf>. Acesso em: set. 2020.

COSTA-HÜBES, T. C. A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena. *Revista Letras (UFSM)*, v.22, p. 107-132, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 2 set. 2020

GERALDI, J. W. et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. O Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, p. 151-165. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1732398>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e diagramas V*. Porto Alegre: Edição do autor, 2006.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.