

**ENSINO DO LÉXICO:
A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA
NA PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIOS ESCOLARES**

Eliana Dias (UFU)

elianadias07@gmail.com

Fablinne Marani Pereira Silva (UFU)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de tratar do ensino do léxico, especificamente, em relação à ampliação do vocabulário e destacar a construção da autoria dos alunos de ensino fundamental na produção de glossários escolares. Na aplicação da atividade de construção de glossários pelos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, numa perspectiva interdisciplinar, é visto como consequência da interação social perpassada pela condição de sujeitos intérpretes e constituição de sujeitos-autores. Com a intervenção, ficou claro, portanto, que a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provocou uma dinâmica na qual surgiram inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituíssem como intérpretes e produzissem textos com marcas de autoria.

Palavras-chave: Glossários escolares. Interação social. Autoria.

1. Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar parte do estudo realizado em 2014, denominado “Glossário escolar: uma construção do aluno”. A pesquisa teve como culminância uma intervenção educacional realizada com estudantes de nono ano

do ensino fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia – MG. As atividades de intervenção, que ocorreram nas aulas de português, objetivaram a ampliação do vocabulário dos discentes e, consequentemente, a ampliação da competência linguística e comunicativa desses estudantes, tendo a compreensão do sentido das palavras estudadas nos textos das disciplinas escolares ciências e matemática e o emprego adequado dessas palavras como metas específicas.

Para cumprir os objetivos específicos delineados para a pesquisa, o uso do dicionário impresso e *online* em sala de aula mostrou-se ferramenta essencial para contribuir com o processo de letramento dos estudantes; todavia, a produção do próprio glossário se organizou como uma ação sistemática em que o ensino do vocabulário não se restringiu apenas às explicações da significação de palavras para elucidar os sentidos dos textos trabalhados. A atividade foi maior, uma vez que, no momento em que os estudantes consultavam os dicionários para a construção de seus glossários, várias acepções se confrontaram e, dentre elas, surgia a tarefa de selecionar alguma que se relacionasse ao contexto de onde a palavra foi retirada. É importante destacar que isso não foi tão simples para os estudantes.

Pesquisas de diferentes autores, tais como Angela Jungman (1974) e Eliana Dias (2004), dentre outros, mostram que a aprendizagem não se concretiza quando o significado das palavras é dissociado do contexto, como, por exemplo, exercícios de listas de palavras isoladas para memorização, afinal, é o contexto que determina e precisa o sentido da palavra e é comparando os vários contextos onde pode figurar a mesma palavra que se faz uma estimativa da variabilidade das acepções que ela possui.

Isso pode ser comprovado, pois, durante a tarefa de construção do glossário, a constante consulta ao dicionário

forneceu as diferentes acepções das palavras em conjunto com informações sobre ortografia, pronúncia, acentuação, separação de sílabas, sinônimos, antônimos etc.

No entanto, as atividades que se seguiram para a produção do glossário escolar foram decisivas para a consolidação da aprendizagem. Entre elas, estão: i) a seleção de fragmentos dos textos onde as palavras se encontravam, ii) a criação de exemplos concretos que representaram a acepção escolhida (frases orais e escritas que se relacionassem aos textos e também à vivência dos sujeitos); iii) operações e cálculos; símbolos; imagens e, por fim, iv) o treino e o concurso da soletração como forma de diferenciar fala e escrita. Esse último não foi objeto de descrição nesse artigo.

Em vários momentos durante a execução do projeto de intervenção, mais palavras surgiram como dúvidas do efeito de reflexão do significado das primeiras e, coube a nós, mediadoras do processo, direcionarmos essas dúvidas para que os estudantes tivessem um trabalho de compreensão a partir de seus conhecimentos prévios, relacionando contextos orais e escritos diversos; justificando, comparando e criando novos exemplos.

Nesta pesquisa, conforme mencionado, os dicionários foram utilizados como ferramentas para a construção do glossário individual de cada estudante sobre os itens lexicais das disciplinas de ciências e matemática. A escolha dos textos e das palavras como objeto de estudo foi determinante para o projeto de intervenção, pois essa seleção implicou no processo de construção da autoria dos estudantes, balizada pela interação social, o que almejamos discutir na última seção desse texto.

Para melhor organização desse artigo, optamos por tratar o ensino do léxico na primeira seção, definirmos brevemente glossário na segunda. Na terceira seção, explicamos a metodologia utilizada para a construção de glossários, desta-

cando a construção da autoria na produção dos estudantes. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

2. O ensino do léxico

Nessa seção, tratamos do ensino do léxico na escola. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) não indicam nenhuma obra específica sobre o léxico e seu ensino. Há algumas menções a este tema, mas não há descrições detalhadas de metodologia a ser empregada pelo professor para se alcançar os objetivos propostos para o ensino do léxico.

Depois que nos integramos ao Grupo de Pesquisa em Léxico (PLex), da Universidade Federal de Uberlândia, conseguimos perceber que não existem palavras com significado determinado fora do contexto que as contêm e que é a única forma a permitir a manifestação do sentido. “O sentido duma palavra é o seu emprego”. (REY-DEBOVE, 1984, p. 61)

Segundo a autora,

há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, por tentativas cada vez mais aperfeiçoadas de comunicação que chegam a conhecimentos memorizados dessa língua (competência natural), como da criança na família e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística, pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário. (REY-DEBOVE, 1984, p. 45)

Por entendemos que a importância de uma pesquisa sobre o ensino do léxico em sala de aula está no fato de que nela estão envolvidas a significação das palavras ou termos e, conseqüentemente, a compreensão dos conteúdos escolares; acreditamos também que, com a ajuda do dicionário, podemos contribuir para uma atuação mais significativa quanto ao ensino do léxico para a ampliação vocabular dos estudantes.

Diante disso, nossa contribuição, na pesquisa, foi representada pelo uso do dicionário, pois acreditamos que saber como e para que usá-lo é mais importante do que considerá-lo apenas um repositório da língua, em que há o registro do acervo disponível de signos e de todas as informações sobre eles.

Isso posto, para a pesquisa teórica com vistas à ampliação do vocabulário dos estudantes, partimos da premissa de que língua, sociedade e cultura são inseparáveis e, por essa razão, o léxico não deve ser estudado isoladamente, pois reflete a visão de mundo de quem enuncia (fala e escreve) e de quem coenuncia (ouve e lê).

Motivado pelas necessidades dos usuários, o desenvolvimento do ensino do léxico implica na projeção de diferentes abordagens, por parte do professor, no trato com as palavras. Assim, “o melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas”. (GARCIA, 2006, p. 178)

Eliana Dias (2004), pesquisadora do ensino do léxico, explica que muitos professores não conseguem aliar a teoria à prática, fazendo com que haja mais dificuldades de ensinar, principalmente em relação à ampliação do vocabulário do aluno.

Buscando romper as dificuldades no ensino do léxico, a proposta do projeto de intervenção educacional “Glossário escolar: uma construção do aluno” teve o objetivo de estabelecer a autonomia do discente, uma vez que a elucidação de palavras obscuras se confronta com a compreensão dos conteúdos estudados nas disciplinas escolares.

Diante dessa perspectiva, importante se faz apresentar a distinção feita por Herbert J. Klausmeier (1977) entre conceito como entidade pública e conceito como construto mental do

indivíduo. Conceito como entidade pública é entendido como uma informação organizada, como uma definição aceita pelas pessoas de uma determinada área de conhecimento ou pelos membros de uma mesma comunidade. Já os conceitos como construtos mentais referem-se às ideias que cada indivíduo desenvolve a fim de pensar sobre o mundo físico e social.

Podemos dizer que aprender conceitos, fatos e princípios é aprender a dizer ou declarar coisas sobre as pessoas, os objetos, os acontecimentos, etc. e isso equivale a reconhecê-los, compreendê-los e relacioná-los.

Portanto, não basta aprender conceitos, é necessário articulá-los às experiências e ao vocabulário do sujeito. Além de pensar sobre o quê e como ensinar, há de se levar em consideração que a aprendizagem não se concretiza quando o significado é dissociado do contexto, como, por exemplo, exercícios de listas de palavras/termos isolados para memorização.

Diante disso, acreditamos que a consulta ao dicionário, portanto, direciona as relações que os itens lexicais estabelecem em determinados contextos e isso só é possível com o desenvolvimento da lexicografia pedagógica, por meio de produções lexicográficas direcionadas às necessidades dos alunos de acordo com a faixa etária e maturidade cognitiva.

A lexicografia pedagógica trata da elaboração do dicionário escolar e esse é “fruto do conhecimento mais aprofundado sobre os aprendizes e suas dificuldades, aliado, é claro, à evolução da tecnologia e dos próprios conhecimentos linguísticos”. (DURAN, 2008, p. 83-84)

Seguindo essa perspectiva, o trabalho desenvolvido com os alunos do ensino fundamental tratou da elaboração de glosários individuais realizados através da observação das dúvidas efetivas dos docentes e discentes em relação às palavras e aos termos dos textos científicos. Para a elaboração dos glosários, os estudantes necessitaram dos dicionários para consulta.

Na atualidade, observamos que a escola falha quando nos referimos ao ensino da língua, em especial, ao ensino do léxico. Assim, esse trabalho contribui para que o ensino do léxico na escola receba maior atenção dos educadores de todas as disciplinas escolares, já que ele

[...] 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)

Diante dos baixos índices dos estudantes brasileiros quanto ao desempenho na educação básica, tanto em avaliações entre os países do mundo, quanto naquelas que compararam as distintas localidades do país, o professor de língua portuguesa deve estar preparado para desenvolver as potencialidades dos alunos no que tange à apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita. Para que isso aconteça, é notório que, quanto maior o léxico que o indivíduo possui, maior será sua competência linguística e, conseqüentemente, comunicativa.

Sendo a ampliação do vocabulário um instrumento para que os alunos compreendam melhor o que leem e ouvem, assim como o que escrevem e pronunciam, a decodificação não é o único problema a se considerar. O plágio existente entre os trabalhos escolares e até mesmo a cópia exata de textos em respostas discursivas confere a urgência de abordar a temática da construção da autoria através da ampliação da competência linguística e comunicativa.

O contexto em que vivemos exige que os estudantes, futuros profissionais, sejam cidadãos críticos e atuantes e, para que isso aconteça, cópias não funcionarão para analisar a realidade. É necessário que a escola assuma um papel de formar leitores e autores que não seguem um modelo preestabelecido para tudo o que leem e escrevem; que assumam, de fato, voz,

estilo, identidade, “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz”. (ORLANDI, 2001, p. 76)

Com essa perspectiva, o professor de língua portuguesa pode articular um trabalho interdisciplinar, auxiliando os demais professores no processo de ensino do léxico para que a aprendizagem dos conteúdos escolares seja significativa.

Isto posto, a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provoca uma dinâmica na qual surgem inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituam como intérpretes e produzam textos com marcas de autoria.

Sendo assim,

a interpretação não é livre de determinações; ela não pode ser qualquer uma, pois todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seus enunciados, configurando uma região particular na memória do dizer. (TFOUNI & ASSOLINI, 2008, p. 4)

Isso significa que a história de leitura de cada estudante, seu nível de letramento e suas vivências são condições fundamentais para embasar o trabalho pedagógico proposto por nós, uma vez que a consciência sobre si mesmo e sobre os próprios conhecimentos estão diretamente relacionados à competência linguística e comunicativa.

3. Glossários

Em relação à definição de glossário, optamos por adotar o significado proposto por Barros (2004), porque ele nos parece mais adequado ao tipo de pesquisa por nós realizada. Segundo esse estudioso, glossário é “o conjunto de verbetes situados no nível da(s) norma(s), registrando unidades terminoló-

gicas de um ou vários domínios de especialidade”. (BARROS, 2004, p. 144)

Contudo, a definição do termo glossário não é consensual entre alguns especialistas de terminologia/terminografia, sendo usado para designar tanto um dicionário, vocabulário ou uma coleção de palavras-ocorrência de um discurso, isto é, o léxico de uma obra determinada. Nesse sentido, para complementar a definição de glossário, adotada por nós neste trabalho, destacamos Eliamar Godoi (2007) que define glossário como uma obra que

[...] recupera, armazena e compila palavras de um texto ou discurso específico e concretamente realizado. Mas pode ser visto, também, como um dicionário especial ou uma lista de palavras que consigna vocábulos sobre os quais um leitor comum pode ter dificuldades para entendê-las. Por isso, é normal a anexação de glossários em livros especializados ou não a fim de elucidar as palavras técnicas, expressões regionais e as pouco usadas em um dado texto. (GODOI, 2007, p. 70)

Observamos que os glossários nos livros didáticos de língua portuguesa e também de outras disciplinas explicitam o sentido das palavras que os autores consideram mais difíceis, entretanto, segundo Orlene Lúcia de Saboia Carvalho (2012), isso é negativo, pois a

[...] existência de um glossário acompanhando os textos impede o leitor de percorrer seu próprio caminho de leitura, tirando-lhe a oportunidade de processar e tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si e de sua bagagem intelectual e pessoal. A presença de um glossário também interfere no processo de leitura, na medida em que se trata de outro texto, paralelo e situado próximo ao que se está a ler. (CARVALHO, 2012, p. 30)

Para maior prejuízo dos leitores, em alguns livros, as palavras que constam nos respectivos glossários estão destacadas no texto, em **negrito**. Ao destacarem essas palavras, os autores pressupõem que os leitores saibam todas as outras e, em

alguns casos, as palavras escolhidas nem sempre correspondem ao grau de dificuldade pressuposto.

Por isso, o projeto de intervenção educacional proposto se configura como produtivo, pois sua construção é efetivada pelo levantamento, por parte dos professores, de dúvidas coletivas e individuais dos alunos, seguidas de consultas aos dicionários impressos e *online*, como também de outras atividades práticas, com o objetivo de que a compreensão dos itens lexicais favoreça a análise e compreensão dos textos especializados.

4. A construção da autoria na elaboração dos glossários

Para desenvolvimento do trabalho, optamos pelo método da pesquisa-ação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa-ação se caracteriza por uma averiguação coletiva com objetivo de solucionar problemas, essa pesquisa, bem como a intervenção em sala de aula, se pautou nessa linha. É uma metodologia que necessita de ações planejadas, em que o pesquisador se envolve ativamente na elaboração de estratégias que visam à resolução dos problemas encontrados.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p. 9)

De acordo com esta definição, podemos diferenciar a pesquisa convencional da pesquisa-ação. Na pesquisa convencional, os informantes não estão diretamente envolvidos na pesquisa, como participantes do processo. Eles assumem a função de responder a questionários e a entrevistas e, nem sempre, recebem os resultados da pesquisa, o que dificulta a tomada de decisões para modificar o problema detectado inicialmente.

Ao contrário, na pesquisa-ação, os informantes têm participação efetiva durante toda a pesquisa: estudam os problemas e as ações para encontrarem possíveis soluções; negociam as tomadas de decisões e têm acesso aos resultados parciais e finais. Dessa forma, as modificações do problema assinalado não ocorrem somente no final da pesquisa, mas durante a execução da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de outros planejamentos para aperfeiçoar, constantemente, as ações.

Segundo John Elliot (1997, p. 17), a pesquisa-ação se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, como o gráfico abaixo pode ilustrar o que cada espiral inclui: diagnosticar uma situação prática que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação, seguida da repetição desse ciclo de atividades.



Fonte: Elliot (1997, p. 17)

Com base nesta diferenciação, a pesquisa que realizamos se fundamenta na pesquisa-ação como estratégia metodológica no contexto da instituição escolar. Importante se faz salientar que a base empírica, na qual a pesquisa-ação se alicerça, considera o conhecimento como resultado das experiên-

cias, e são essas experiências que favorecem a percepção dos problemas e as ideias para a solução desses problemas.

Contudo, o saber formal (dos pesquisadores) e informal (dos sujeitos da pesquisa) deve ser relacionado para que aprendizagem seja colaborativa, ou seja, feita em conjunto. E isso só é possível por meio da elucidação dos objetivos.

Segundo Michel Thiollent (1986), são dois os objetivos da pesquisa-ação: objetivo prático e objetivo de conhecimento. O primeiro consiste na identificação do problema, no levantamento de soluções possíveis e nas propostas de ações; o segundo, em obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos.

Resumidamente, passamos a explicar os passos da intervenção. O primeiro foi feito pelos professores que indicaram os textos e as respectivas palavras que consideraram mais difíceis de os alunos apropriarem-se do sentido.

O segundo foi feito pelos próprios estudantes por meio da escolha livre de palavras dos mesmos textos indicados pelos professores e também de outros textos dos livros didáticos.

Importante ressaltar que, no trabalho com as palavras indicadas pelos docentes, o glossário tornou-se parcialmente igual para todos, porque houve a homogeneização das acepções, mas não dos exemplos, uma vez que cada estudante retomou seu conhecimento específico da disciplina em estudo e seu conhecimento de mundo.

Para a produção dos glossários, elaborados nas aulas português, aproveitamos um dos textos do projeto de leitura do livro didático para introduzir alguns conceitos sobre o léxico, mostrar os diferentes tipos de dicionários e suas funcionalidades e demonstrar as razões para definição.

É importante ressaltar que, durante as explicações das atividades em sala de aula, sempre procuramos simplificar os

fundamentos teóricos para os estudantes. O objetivo de apresentarmos aos alunos alguns conceitos sobre o léxico é o de fornecer uma noção básica para que houvesse um entendimento maior das concepções do glossário escolar.

Para isso, entregamos uma folha fotocopiada com as definições de alguns termos lexicais. Essas definições foram baseadas em Maria da Graça Krieger (2012), no glossário de seu livro, e no *Dicionário Didático de Português*.

Acepção: Cada um dos significados que uma palavra pode ter em um determinado contexto.

Dicionário: Compilação em que se recolhem e se definem as palavras de um idioma, geralmente em ordem alfabética.

Glossário: Lista que define ou explica termos específicos de um texto, uma obra ou uma área do conhecimento.

Léxico: Conjunto das palavras e locuções de uma língua; vocabulário.

Palavra: Nomeia e qualifica pessoas, coisas, objetos, ações, sentimentos etc.

Termo: Palavra que designa um conceito específico de um determinado campo do conhecimento. Exemplos: furto é um termo do direito, *hardware* é um termo da informática.

Verbetes: Conjunto das aceções e outras informações de natureza linguística relacionadas à entrada do dicionário. Essencialmente, o verbete de um dicionário escolar contém as seguintes informações: palavra-entrada, categoria gramatical, definição e exemplo.

Vocabulário: Conjunto ou repertório de palavras e expressões características de uma determinada região, época, autor, grupo social, cultura, área do conhecimento, campo profissional etc.

Uma importante observação se faz quando do uso de “palavras” e “termos” pelos estudantes e por alguns professores que desconhecem a distinção. Segundo Maria da Graça Krieger (2014), a diferença entre “palavras” e “termos” costuma residir no aprofundamento de conhecimentos profissionais que o público leigo não alcança.

Na realidade, palavras e termos coexistem, convivem, e por vezes, se superpõem em sua forma e também em sentidos. Vale observar que significados da língua geral não são obrigatoriamente distintos dos conceitos dos campos de especialidade, como seguidamente é suposto. O dicionário ajuda a constatar esses limites pelas informações oferecidas nos verbetes. Mais ainda, a lexicografia tem por objetivo definir palavras e a diversidade de sentidos que adquirem em jogos polissêmicos. Seu norte é, pois, considerar os usos e os respectivos sentidos que as palavras assumem na comunicação humana. (KRIEGER, 2014, p. 7)

Diante disso, não corrigíamos os alunos, tão pouco os professores de outras áreas quando diziam ‘palavra’ ao invés de ‘termo’, haja vista que a compreensão do sentido amplo e do sentido restrito dos itens lexicais se efetivou durante os estudos, como podemos perceber na análise dos dados das disciplinas de ciências e matemática.

Ressaltamos que trabalhamos com adolescentes, portanto, o objetivo não é o de eles usarem as nomenclaturas oficiais, mas de compreenderem a conjuntura do projeto de construção do glossário escolar.

Dito isso, após as explicações das definições de alguns termos lexicais, selecionamos dois exemplares de cada dicionário disponível na biblioteca escolar para levarmos para a sala de aula. Além de mostrarmos aos alunos as diferenças de cada obra e para quem elas se destinam, o manuseio e a observação fizeram com que os estudantes comprovassem as explicações e ficassem curiosos com o trabalho a ser realizado.

Segundo Maria da Graça Krieger (2011, p. 139),

não só os professores como as pessoas em geral entendem o dicionário como algo muito simples, uma listagem de palavras, uma espécie de catálogo que dispensa, inclusive, um olhar crítico sobre a qualidade da obra.

Com o objetivo que os estudantes tivessem um olhar crítico sobre o dicionário, eles foram orientados quanto à estrutura física do livro e as informações contidas nele. Pedimos para que consultassem o verbete ‘loucura’, de modo que as seguintes informações pudessem ser exploradas: palavra-entrada, etimologia, informação gramatical, acepções, exemplo, nota e marca de uso.

Nas atividades, os dicionários consultados foram:

Tipo 2

Caldas Aulete: dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado com a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Organizador Paulo Geiger; ilustrações: Traviatta Produções Artísticas. 3. ed. São Paulo: Globo, 2011.

Dicionário Aurélio ilustrado. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Coordenação: Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2008.

Fala Brasil! Dicionário ilustrado da língua portuguesa. Rita de Cássia Espescht Braga e Márcia Adriana Fernandes Magalhães. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa. Francisco S. Borba. Curitiba: Piá, 2011.

Tipo 3

Aurélio júnior: dicionário escolar da língua portuguesa. Coordenação: Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações de Axel Sande. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

Dicionário didático de língua portuguesa: ensino fundamental 1. Editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa. Organizador: Evanildo Bechara. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

Tipo 4

Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara. Evanildo Bechara. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

Dicionário Houaiss conciso. Instituto Antônio Houaiss. Editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

Dicionário Unesp do português contemporâneo. Francisco S Borba. Curitiba: Piá, 2011.

Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Caldas Aulete. Organizador: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

Depois de os estudantes conhecerem os diferentes tipos de dicionários, apresentamos o texto a seguir, baseado em Rodolfo Ilari (2012, p. 55) com o objetivo de mostrar a importância da definição.

4.1. Três razões para definir

- 1^a: *umentar o vocabulário* – diante de palavras desconhecidas, pode ser interessante definir para melhor compreensão do que foi dito.
- 2^a: *eliminar ambiguidades* – quando uma palavra é ambígua em um contexto, isto é, quando não está claro em qual de seus sentidos está sendo usada, convém definir para evitar que se tirem conclusões falsas e para evitar discussões.

3ª: *tornar exatos os limites de aplicação de palavras conhecidas.*

Exemplo: Nesse contrato, ‘produto’ significa o inseticida PHD, objeto da presente transação comercial.

Após a explicação, promovemos a atividade de adivinhas sugerida pelo mesmo autor (p. 57 e 58). No entanto, modificamos a aplicação do exercício da modalidade escrita para a oral, no intuito de promovermos um jogo.

Quando os estudantes demoravam a responder as perguntas ou não as acertavam, apresentamos algumas dicas para que pudessem formular a resposta correta. Vejamos:

4.2.O que é o que é?

- 1- Tem dente, mas não come, tem barba mas não é homem. [o alho]
Dica: tempero
- 2- Redondinho, redondão, abre e fecha sem cordão. [os olhos]
Dica: parte do corpo
- 3- Corre no mato, para na terra. [o fogo]
Dica: elemento da natureza
- 4- Quando entra em casa, fica com a cabeça de fora. [o botão]
Dica: algumas roupas possuem
- 5- Tem asa, mas não é ave, em bico, mas não é pássaro. [o bule]
Dica: utensílio doméstico
- 6- Tem dois quartos, mas não é a casa. [a metade]
Dica: matemática
- 7- Eu fui feito com pancada,
só sirvo se for bem torto.

Vou procurar quem está vivo,
espetadinho num morto. [o anzol]

Dica: instrumento

- 8- Sob a terra ela nasceu,
sem a camisa a deixaram;
Todos aqueles que a feriram
a chorar logo ficaram. [a cebola]

Dica: tempero

Como fechamento da atividade, recorreremos, mais uma vez, aos exemplos que Rodolfo Ilari (2012, p. 56) apresenta para tratar da definição. O autor cita sete itens para tratar do que uma boa definição não deve ser: uma mera enumeração de exemplos, circular, obscura, demasiado ampla, demasiado estreita, figurada e negativa quando pode ser positiva.

Sendo a primeira vez que os estudantes iriam produzir um glossário, julgamos importante destacar apenas dois itens. São eles:

O que uma boa definição não deve ser:

- Definição ampla:
“Sapato é uma coisa que se põe nos pés” (as meias também cobrem os pés).
“Ônibus é um veículo motorizado que transporta passageiros” (essa definição serve também para táxi etc.)
- Definição restrita:
“Bonde é o veículo que circula no Parque Taquaral, em Campinas” (no mundo, existem outros bondes, além do que circula aos domingos na Lagoa do Taquaral em Campinas).

Com essas explicações, o objetivo era que os alunos percebessem a definição como algo simples e ao mesmo tempo desafiador. A partir desse momento, trabalhamos, em forma de construção de glossários, as definições dos itens lexicais das disciplinas de ciências e matemática.

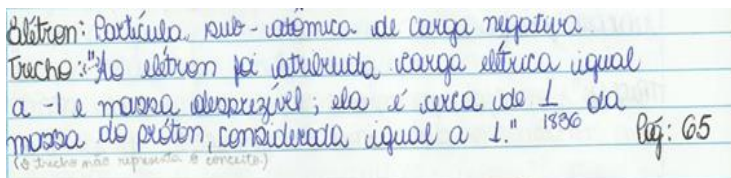
Para o glossário de ciências, utilizamos os dicionários para complementarem os conceitos apresentados no livro didático. A seleção dos trechos do texto e a escolha da aceção foram realizadas, mas a elaboração da frase com o termo em estudo não; o que nos leva a repensar esta estratégia para o ensino do léxico nesta disciplina.

Em matemática, pedimos para que os estudantes formassem suas próprias definições com exemplos. A consulta ao livro didático para lembrarem o conteúdo de forma contextualizada foi muito importante, mas, mesmo assim, ocorreram inadequações quanto à definição de alguns termos. Além disso, percebemos que a consulta ao dicionário não foi apenas uma consulta, pois tivemos, claramente, algumas cópias e paráfrases.

Mesmo com seus pontos positivos e negativos, acreditamos que o glossário escolar é um instrumento para a aprendizagem do léxico especializado. E esse conhecimento deve ser o primeiro passo na busca do letramento em leitura, matemática e ciências.

Separamos alguns exemplos que ilustram, como amostagem, o trabalho (glossário) realizado pelos estudantes.

4.2.1. Em ciências:



Fonte: Sujeito de pesquisa 1

A partir da observação da definição e dos exemplos, o discente 1 decidiu mesclar os dois, criando a própria definição:

“Partícula subatômica de carga negativa”. Na sequência, o estudante copiou o fragmento de onde a palavra foi retirada.

Elogiamos a forma como o aluno fez, demonstrando que, o que importa, segundo Maria da Graça Krieger (2012), é o fato de uma definição lexicográfica cumprir a missão de esclarecer o sentido dos termos de uma língua e que, de fato, os sentidos de uma palavra ou termo se estabelecem nos contextos de comunicação.

Outro sujeito da pesquisa acessou a internet pelo próprio celular e consultou apenas um dos vários dicionários *online*, apresentando:

Elétron: Partícula subatômica que circunda o núcleo atômico.

Exemplos: O átomo é formado por elétron, próton e nêutron. Os elétrons possuem carga negativa.

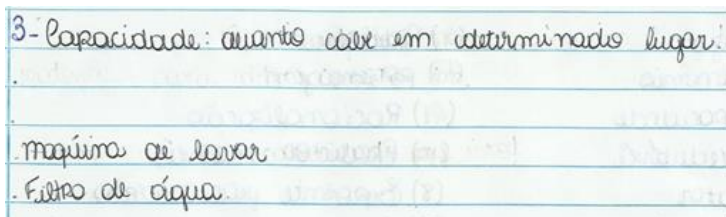
(www.dicionarioinformal.com.br. Acesso em: 20-08-2014)

Fonte: Sujeito de pesquisa 2

Importante destacar que o trabalho com as palavras selecionadas pelos alunos foi desafiador, porque como as escolhas não foram as mesmas, tanto as acepções quanto os exemplos foram diversificados na medida em que cada estudante retratava sua percepção do contexto.

Ao analisarmos a definição do sujeito 2, percebemos que o discente demonstrou ser capaz de realizar a leitura de um hipertexto para reunir as informações principais e formular a própria definição.

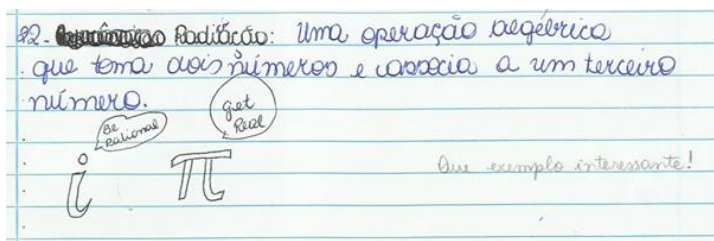
4.2.2. Em Matemática



Fonte: Sujeito de pesquisa 6

Em nossa análise, percebemos que o SP 6 conseguiu entender o significado do termo “capacidade”, usado em matemática com exemplos interessantes: a máquina de lavar e o filtro de água.

Com a palavra radiciação, o estudante 5 escreveu:



Fonte: sujeito da pesquisa 5

Ao analisarmos o exemplo de SP 5, o consideramos muito interessante e criativa, porque o aluno representou a definição por meio de uma piada, na qual ocorre o diálogo entre o número imaginário (i) e o número real (π).

Tendo em vista que chamar à autoria, a grosso modo, é invocar a responsabilidade de alguém, de um autor, pela criação de alguma coisa, ou melhor dizendo, o autor é a pessoa que compõe ou é responsável por algo, no caso da construção do glossário, na interação com os colegas de classe, as ideias se entrelaçaram, mas na parte do trabalho escrito, individual, a

autoria se remeteu aos padrões pessoais da leitura dos textos estudados em outras disciplinas. Isso equivale a dizer que esta outra leitura, na aula de língua portuguesa, retomando os textos com o foco no estudo do vocabulário, os reescreveu, o que resultou na alteração de entendimentos.

Dessa forma, o sujeito aluno enquanto leitor de textos escolares de outras disciplinas se transformou em sujeito autor na aula de língua portuguesa, não porque simplesmente construiu um glossário escolar com as palavras que não compreendeu inicialmente, mas porque se transformou em coautor dos textos, principalmente, na criação de exemplos, na medida em que as atividades de estudo do vocabulário ampliaram a posição de intérprete.

Nesse percurso, o diálogo entre as disciplinas foi inevitável, pois buscando as acepções de uma palavra e tratando-as com exercícios de aplicação diversos, percebemos diferenças e semelhanças entre os conteúdos, ampliando o conhecimento interdisciplinar e, conseqüentemente, o conhecimento de mundo.

Em nossas análises, comprovamos que, na construção da autoria, não há semelhança entre os glossários produzidos pelos estudantes e os glossários existentes em livros didáticos.

Comprovamos também que é, no levantamento de dúvidas individuais, que a compreensão das palavras nos textos acontece; entretanto, apenas se efetiva por meio da construção e da reconstrução de significados, mediados pelo levantamento de hipóteses e pela análise e discussão sobre os sentidos, nos mais variados contextos comunicativos.

A esse respeito, Mikhail Bakhtin (1997, p. 99) explica que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico

ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Portanto, foram as palavras escolhidas pelos docentes e discentes para a construção do glossário, que proporcionaram, de fato, a compreensão do que leem e escrevem, assim como do que ouvem e falam.

Enfim, tão importante quanto a criação coletiva, em que houve a socialização e o compartilhamento dos glossários e, conseqüentemente, das visões de mundo, a singularidade mostrou-se como um aspecto caro e se relacionou ao próprio saber; por isso, ao construírem seu glossário escolar, o aluno teve a oportunidade de ter nele um objeto de negociação de sentidos e de aprimoramento do processo de construção da autoria.

5. Considerações finais

Primeiramente, retomamos o objetivo da pesquisa, qual seja: realizar uma intervenção com a construção de glossários das palavras estudadas nos textos das disciplinas escolares ciências e matemática, em sala de aula de língua portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental II. A finalidade do trabalho consistiu em ampliar o vocabulário dos discentes e, conseqüentemente, a competência linguística e comunicativa desses estudantes, tendo a compreensão do sentido e o emprego adequado dessas palavras como metas específicas.

Em segundo lugar, importa mencionar que nossa prática docente durante o projeto de intervenção nos levou a observar, de forma mais crítica, o aprendizado de nossos alunos. Sabemos que a maneira como cada indivíduo compreende os conteúdos é diferente, por isso, a produção do glossário de cada aluno foi individual, mas antes a interação ocorreu com os colegas da turma para que antes da elaboração, os conhecimentos fossem compartilhados.

Assim, entendemos que,

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédicos, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 61)

Um dos aspectos positivos do desenvolvimento do projeto nos chamou a atenção: conseguimos retirar os dicionários da biblioteca, disponibilizando-os aos estudantes na sala de aula. Esse uso demonstrou a sua importância para os alunos, assim como para os professores das outras disciplinas.

Segundo Maria da Graça Krieger (2012, p. 10), é preciso “ajudar a tirar o dicionário da prateleira e, sobretudo, a usá-lo de forma mais produtiva nos projetos de ensino/aprendizagem”. Assim, para que o ensino do léxico ganhe relevância na prática pedagógica, entendemos que a compreensão dos significados das palavras e dos termos é o primeiro passo para direcionarmos a construção de outros saberes.

Fica claro, portanto, que a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provoca uma dinâmica na qual surgem inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituam como intérpretes e produzam textos com marcas de autoria.

Enfim, acreditamos que nossa proposta contribuiu, sobremaneira, para que refletíssemos sobre o ensino do léxico com a criação de glossários pelos alunos. Foi uma atividade

que fez os estudantes pesquisarem, tanto para registrarem as definições do dicionário quanto para construir suas próprias definições e elaborarem seus próprios exemplos.

Esperamos que a leitura desse artigo leve os professores a repensarem sua prática pedagógica em relação ao ensino do léxico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. *Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares*. Mato Grosso: Polifonia (UFTM), 2009, vol. IV, p. 29-44.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. *Interdisciplinar*, Ano VIII, vol. 16, p. 30-45, 2012.

DIAS, Eliana. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. 2004. Tese (de Doutorado). – Universidade Estadual Paulista, [São Paulo].

DURAN, Magali Sanches. A lexicografia pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In: XATARA, Claudia; BELVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: UFSC, 2008.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Trad.: Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional – aprendizagem e capacidades humanas*. Trad.: M. C. T. A. Abreu. São Paulo: Harper e Row, 1978.

GODOI, Eliamar. *Para a construção de um glossário na obra sousandradina: uma contribuição*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ILARI, Rodolfo. *Introdução do estudo do léxico – brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JUNGMAN, Angela. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília: Thesaurus, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Discurso e leitura*. Campinas: UNICAMP, 2001.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Trad.: Clóvis Barleta de Moraes. *Alfa*, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 45-69, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. *Revista Eletrônica Odisseia*, UFRN, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia>>. Acesso em: 12-03-2015.

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