AS VÁRIAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO*

Anne Karine de Queiroz
Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes
Renata Silva de Queiroz
Alunas do Curso de Letras/UFPB

O ato de ler sempre se constituiu para educadores e educandos como um desafio: para os primeiros, o de conseguir cumprir a função de mediadores de leitura juntamente a seus aprendizes; aos segundos, o de não considerá-la como um fim em si mesma, mas como um meio de se chegar à vivência social de maneira mais fluente e influente. Por esta razão, a leitura tem sido estudada por diversas áreas de conhecimento (Lingüística, Psicologia, Inteligência Artificial, Pedagogia, entre outras), gerando trabalhos que enfatizam os diversos aspectos desse processo. De acordo com o foco de pesquisa de cada um desses campos teóricos, e mesmo dentro de uma mesma área, conforme o aspecto analisado, o conceito de leitura varia em decorrência dos diferentes pontos de vista dos pesquisadores do assunto.

Tendo em vista a estreita relação entre as concepções de leitura e as práticas de ensino nesta área, torna-se relevante para o professor em formação o conhecimento dos diversos modelos teóricos de leitura, pois, de posse desse conhecimento, ele será capaz de fazer escolhas didáticas mais adequadas. Com essa preocupação, apresentamos aqui concepções de leitura que representam diferentes momentos da evolução da pesquisa nesta área, estabelecendo, sempre que possível, sua relação com as práticas de ensino. Na linha evolutiva dos estudos, salientamos as seguintes concepções:

1-Leitura como decodificação

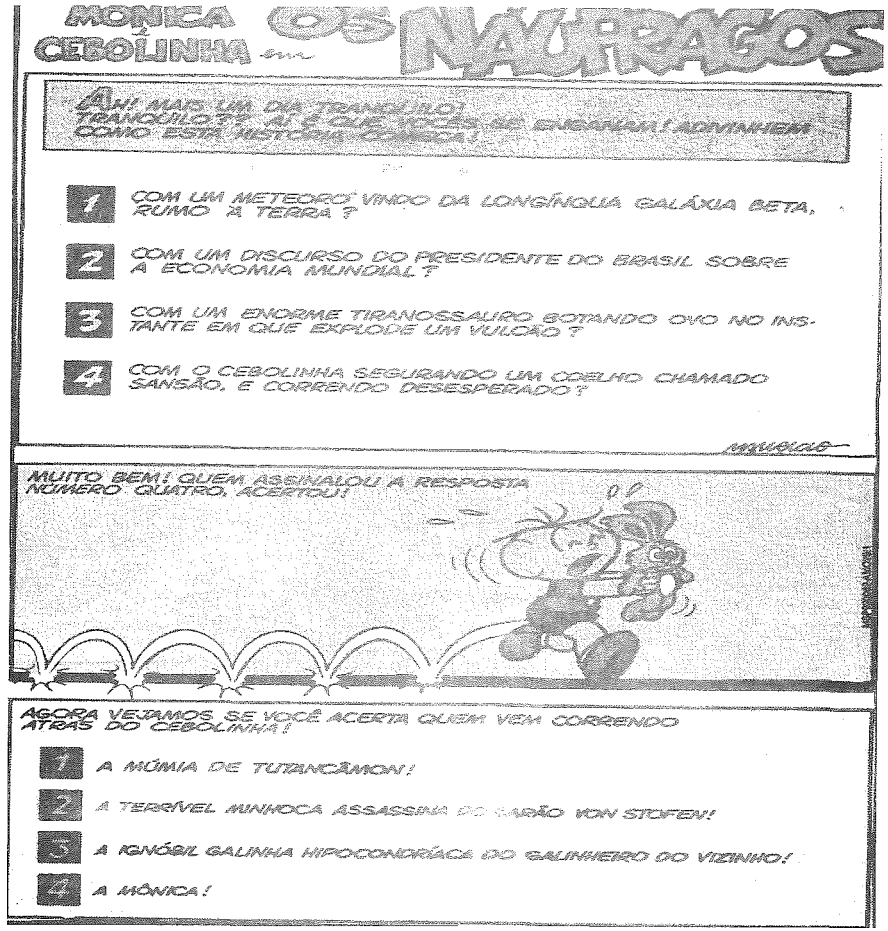
Segundo esta concepção, considerada a mais tradicional entre todas, a leitura consiste em mera decodificação de sinais grafofônicos. Centra-se,

*Este texto retoma, com algumas modificações, o trabalho realizado, no semestre 99.1, na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos I*, sob a orientação da professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

portanto, na tese de que o ato da leitura se fundamenta bem mais no aspecto seqüencial e automático de "decifração", do que na própria compreensão do que se lê. Um dos estudos representativos desta concepção é o de Gough (1976 –apud Kleiman 1989). Nele, o autor demonstra uma excessiva preocupação em descrever a seqüência das etapas envolvidas no processo da leitura- reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças -, ao mesmo tempo em que despreza a interatividade (leitor/texto/autor) nela existente. As práticas de ensino de leitura que são orientadas por essa concepção têm como resultado, quase sempre, a focalização insistente em planos inferiores da escrita, gerando dificuldades de interpretação nos níveis superiores, como parágrafos e textos. Outra prática comumente utilizada pelos educadores é a insistência na leitura em voz alta, que visa avaliar de forma exigente a leitura "correta", impedindo assim a construção de um significado do que se está lendo e promovendo apenas o processo serial do ato de ler. Salienta Braggio (1986) que as práticas de ensino inspiradas por esta concepção tendem a formar indivíduos que passam pela escola, mas que dificilmente usarão a língua escrita funcionalmente em suas vidas.

2-Leitura como processamento cognitivo

Em um segundo momento da evolução dos estudos, novos conhecimentos orientam as pesquisas sobre a concepção de leitura, que passa a não ser mais vista como simples decodificação, mas como construção permanente de significado através de experiências vividas pelo leitor. Um dos estudos mais representativos dessa linha de pensamento é o de Goodman (1976-apud Kleiman, op.cit.), para quem a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação, que envolve toda a informação disponível no material a ser lido, sendo esta utilizada pelo leitor de uma maneira integrada por meio de estratégias cognitivas como o mapeamento das informações mais importantes para a compreensão do texto, o reconhecimento das intenções de leitura e a mais importante, a predição, que confere ao leitor a habilidade para predizer e antecipar as novas informações que estão vindo em seguida. Uma ilustração de como se dá a predição em leitura pode ser verificada com a HQ "Os Náufragos", transcrita a seguir:



Ao tentar responder às perguntas expostas acima nos quadrinhos, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e suas experiências em relação às histórias da *Turma da Mônica,* que sempre têm o mesmo início: uma situação qualquer em que Cebolinha tenta roubar o coelho da Mônica, que ao descobrir a trama, tenta impedi-la a tempo. Além disso, a cada alternativa de possíveis respostas, o leitor confirma ou recusa suas expectativas. Desta forma, durante a leitura, são construídos e reconstruídos vários significados do texto, uma vez que são acionadas as capacidades preditivas do leitor, que dele não exigem o conhecimento de todos os termos empregados no texto, tais como *"longínqua"* ou "*ignóbil"* , durante a compreensão do que se lê.

É bem verdade que a concepção cognitivista na versão psicolinguística representa um real avanço frente à concepção de leitura como mera decodificação. Desta forma, o leitor aprendiz que tenha experimentado uma alfabetização baseada nesta concepção ocupará uma posição de vantagem frente àquele que foi alfabetizado através de métodos que enfatizam exclusivamente a decodificação. O primeiro certamente terá uma capacidade de compreensão e interação lingüística com o texto bem mais desenvolvida.

A principal contribuição dessa concepção para o professor das séries iniciais é a idéia inovadora de que a maioria dos "erros" de leitura cometidos pelos alunos, nessa fase da escolaridade, não são erros, mas tentativas de leitura através da formulação de hipóteses que não foram confirmadas. Todavia, esta concepção de leitura também apresenta limitações como a não citação da pluralidade de leituras atribuídas a um mesmo texto por leitores diversos, ou pelo mesmo leitor em situações variadas; há uma ênfase maior nos recursos e/ou estratégias utilizadas pelo leitor do que na própria compreensão do texto.

Essa concepção é, posteriormente expandida, tendo a semântica como ponto central do processo de leitura, pois, para Goodman, o significado passa a criar na mente do sujeito uma estrutura profunda geradora de formas na estrutura de superfície, exteriorizadas pela leitura e pela escrita. Mais tarde, Goodman (1984- apud Perfeito, 1999), levando em consideração as variedades lingüísticas e as diferenças entre fala e escrita, expande novamente sua teoria, propondo a leitura nas séries iniciais por meio de textos, para que as crianças possam aproveitar seu conhecimento lingüístico prévio e a sua visão de mundo na construção do significado.

3-Leitura como prática social

Os estudos que focalizam a leitura como prática social destacam uma relevante mudança quanto ao papel do leitor no processo de leitura: este, de um simples decodificador de sinais grafofonológicos, passa a ser um recriador de significado do texto, o qual de objeto totalmente determinado, passa a ser considerado um objeto aberto a múltiplas compreensões, portanto, indeterminado.

Nesta perspectiva, a leitura como prática social sustenta a tese de que o ato de ler, em sua plenitude, se dá não somente pela simples interação

entre sujeito e objeto (leitor/texto), mas através de uma correlação de responsabilidade mútua do autor e do leitor, ambos à procura do significado do texto (inter-relação leitor/texto/autor). Guiaram-se por este raciocínio vários estudiosos, com contribuições marcantes a respeito do tema. Entre eles, citamos Soares (1991) que, nesta linha social de pesquisa sobre o ato de ler, propõe uma "olhada de fora" sobre o processo, vendo-o como uma "interação verbal entre indivíduos socialmente determinados"(p.18). Para esta autora, as condições sociais determinam o acesso à leitura e a sua produção, aspectos que deverão ser obrigatoriamente analisados no tratamento da questão aplicada ao ensino. "Por isso, aqueles que formam leitores- alfabetizadores, professores, bibliotecários- desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere." (p.28).

Outra contribuição importante é a de Foucambert (1994), para quem "ler é explorar a escrita de uma maneira não- linear" (p.6). Tendo como centro de sua reflexão uma pedagogia da leitura, este autor adverte que aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, acertar cada vez mais. O que significa que uma vez alfabetizada a criança, a escola deverá assumir a reflexão sobre o estatuto de leitor, condição que permite pensar a noção de poder, que é inerente à natureza da escrita: o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o meio físico e social para compreendê-lo e agir sobre ele, através de produções. Segundo Foucambert, essa reflexão é que justifica as atuais razões para se chegar ao encontro da escrita. Se a escola não assume essa reflexão sobre o estatuto do leitor, apenas os alunos que já se beneficiam de uma relação real com a escrita fora do contexto escolar obterão êxito. As intervenções para o alcance deste *status* por cada criança são, portanto, diferentes das intervenções exigidas pelos simples objetivos da alfabetização.

Nessa perspectiva, o autor lança mão de alguns aspectos que visam a orientar, de certa forma, os professores- mediadores de leitura quanto à implementação de condições favoráveis ao exercício da leitura, implantando, em sala de aula, um verdadeiro clima- leitor capaz de influenciar profundamente a formação de leitores. Dentre as condições didáticas apontadas para o alcance do estatuto de leitor, destacamos:

- *As redes de texto*

Tendo como princípio a tese de que as técnicas e as experiências de leitura só são adquiridas com o exercício desta, as redes de leitura têm como objetivo a implantação do sentimento de participação social nos grupos, que devem ser heterogêneos de leitores aprendizes. Estes devem emitir e receber textos escritos de todos os gêneros numa verdadeira troca de informações com outros grupos, ou mesmo com o meio exterior à escola; os aprendizes também devem ter consciência de que a principal conseqüência desta prática será a inserção deles próprios na rede universal de leitores fluentes e funcionais.

- *A produção de textos*

Esta atividade deverá acontecer como forma de reinvestimento das técnicas aprendidas através dos encontros permanentes com escritos propostos pelas redes de textos. Quase num processo recíproco , a utilização desta estratégia de produção de escritos, ao mesmo tempo em que necessita do exercício da leitura para poder ser realizada, proporciona, sem dúvidas, melhores condições de compreensão aos aprendizes-escritores.

Como se pode ver, na concepção de leitura como prática social não se leva mais em conta a leitura como um ato isolado de seu exercício, a produção escrita , mas se considera um como conseqüência e causa de outro, o que implica uma associação impossível de ser desfeita.

Considerações finais

Nas variadas formas de questionar a leitura apresentadas até aqui, podemos perceber que, dada a complexidade do ato de ler, em cada uma das diferentes concepções, é enfatizado um aspecto do processo: desde o contato direto dos olhos com o material gráfico até as condições sociais em que se dá a interação leitor/autor através do texto. Esses variados aspectos devem ser levados em consideração, para que possa ser construído um conhecimento amplo sobre esse objeto. Não pode ser negada, por exemplo, a importância do reconhecimento dos sinais gráficos do texto para sua compreensão, embora não seja possível absolutizar essa importância. Por outro lado, o universo cognitivo do leitor, seus objetivos, interesses, experiências, têm um papel fundamental na construção do sentido do texto; e, finalmente, como leitores, autores e textos não existem *in vacuo* , mas

inseridos em situações específicas, no interior do contexto sociocultural mais geral, não é possível ignorar o componente social da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO, Sílvia L. B. A Abordagem sociolinguística da alfabetização. In: Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB, mercado aberto, 1982, p. 18-28.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática. In : Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989, p.13-35.

LOBATO, Carmem Helena Moscoso. O que é ler um texto : aspectos teóricos da pesquisa. In : Leitura no segundo grau : a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto. Campinas:UNICAMP, 1995. Dissertação de mestrado.

PERFEITO, Alba Maria. Discurso da escrita: da teoria à prática. In: MELO, Lélia Erbolato (org.). Tópicos de psicolinguística aplicada . São Paulo: Humanitas/ FFLCH- USP, 1999, p. 75- 93.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura : uma reflexão em contraponto. In : ZILBERMAN,R. e SILVA,E.T.(orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo : Ática, 1998, p. 18-29.

O ENSINO DE VOCABULÁRIO COM BASE NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Maria Auxiliadora Bezerra – UFPB/DL

Introdução

Nosso objetivo neste artigo é propor o ensino de vocabulário associado à leitura e produção de textos, num caminho de mão dupla: ler e escrever auxiliando a aprendizagem de vocabulário e vice-versa. Para isto procuraremos relacionar aspectos teóricos e práticos da lingüística textual e da lexicologia, tentando contribuir com a formação de professores de português do Ensino Fundamental e Médio.

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer os conceitos de *léxico* e *vocabulário* : em Lexicologia, disciplina que estuda as palavras de uma determinada língua, *léxico* corresponde à totalidade dessas palavras – incluindo as gramaticais – (léxico global) ou ao conjunto de palavras conhecidas por uma pessoa (léxico individual), e *vocabulário* remete ao conjunto de palavras, efetivamente utilizadas pelas pessoas ou grupos sociais. Assim, o léxico da língua portuguesa constitui-se de todas as palavras dessa língua, registradas ou não no dicionário; e o(s) vocabulário(s) serão as palavras, efetivamente, utilizadas por um falante de português em suas atividades comunicativas; por um escritor em sua obra literário; por um profissional em suas atividades da profissão; etc.

1. Léxico e sistemas de conhecimento

Sabemos que leitura e escrita são fenômenos psicossociolingüísticos, pois leitores e escritores fazem usos de diferentes tipos de conhecimento e interagem com outros dentro de determinados contextos sociais (Meurer, 1993). Assim, para lermos ou escrevermos um texto, são acionados, simultaneamente, nossos conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional e lingüístico (Heinemann e Viehweger, 1991, apud Koch, 1997:26-28).

O conhecimento enciclopédico é o conhecimento de mundo de cada um de nós, armazenado na nossa memória, adquirido através de nossas experiências (favorece a realização de inferências, o levantamento de hipóteses, cria expectativas sobre campos lexicais explorados em um texto).

O conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre ações verbais, quer dizer, sobre as formas pelas quais interagimos uns com os outros (favorece a identificação de objetivos e intenções do falante, indica normas comunicativas a seguir, a seleção da variedade lingüística a usar, o gênero de texto adequado a uma situação comunicativa, reconhece e distingue tipos e gêneros de textos que há).

O conhecimento lingüístico é o conhecimento relativo à gramática e ao léxico de uma língua. É o responsável pelo material lingüístico que constitui a superfície do texto (remete aos elementos coesivos, à seleção lexical adequada ao tema, à organização das unidades do texto).

Esses conhecimentos envolvem não só um conjunto estático de informações, mas também estratégias de como operar sobre eles e como utilizá-los na interação social (Koch, 1996:35). Essas estratégias são responsáveis pela transferência de aprendizagem ou pela aplicação de uma operação em outro contexto, em determinadas condições. Quanto mais desenvolvermos e acionarmos esses conhecimentos, mais eficaz será nossa atividade de ler ou escrever. Daí acreditarmos que, se o professor de português conhece esse processamento textual, tem mais possibilidades de propor tarefas que desenvolvam o potencial de leitor/escritor dos alunos, aproximando-se assim de um dos objetivos da escola que é formar leitores e escritores de textos variados.

Embora esses conhecimentos sejam interligados, vamos limitar-nos ao lingüístico, que compreende justamente o léxico, objeto de nosso tema.

2. Vocabulário e compreensão de texto

Em nossa memória de longo termo, ou memória profunda, armazenamos as palavras da língua que falamos associadas em diversas combinações: sintagmáticas, paradigmáticas, hiponímicas, conceituais, discursivas, dependendo dos modelos da língua que falamos e de nossas experiências anteriores ou de nossos esquemas culturais. Por exemplo, a palavra professor , sintagmaticamente, se relaciona com de português , de matemática , ensina; paradigmaticamente, se relaciona com aluno , mestre , instrutor , diretor ; hiponimicamente, se relaciona com profissional ; e do ponto de vista conceitual, pode se relacionar com respeito , prestígio , valorização , intelectual , mas também com desvalorização social , proletarização , baixos salários ...

O fato de armazenarmos as palavras na memória, segundo diferentes

combinações, nos leva a defender a idéia de que o ensino de vocabulário deve ser realizado através de situações de uso efetivo das palavras e de estratégias que considerem essas associações. Conhecer uma palavra é, além de dar-lhe uma definição, conhecer suas propriedades combinatórias do ponto de vista semântico, sintático e discursivo (Tréville e Duquette, 1996). Por isso, os exercícios de vocabulário dos livros didáticos de língua portuguesa, limitando-se à indicação de sinônimos ou antônimos de palavras isoladas (mesmo que tenham sido retiradas de um texto), não atingem o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos, pois não ocorre integração entre conhecimento novo (novas palavras) e o antigo já armazenado na memória de longo termo do aluno.

Como é no léxico que se cruzam informações fonético-fonológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, deve-se considerá-lo, em relação à linguagem em geral, como uma competência, neste caso lexical, que o aluno deve desenvolver, para ampliar sua competência comunicativa.

Assim, o ensino de vocabulário com base na leitura de textos deve comportar estratégias para o desenvolvimento de inferência lexical, para a identificação de palavras-chave, para pistas lingüísticas que o autor deixa em seu texto, explicando ou definindo certas palavras (por exemplo: o uso de "isto é", "quer dizer", de parênteses, de dois pontos, de travessões); para a recuperação de campos lexicais presentes no texto; para a leitura de elementos mórficos das palavras. Além disso, esse ensino deve levar em conta a retomada, em outros textos, das palavras estudadas em texto anterior, para consolidar sua aprendizagem.

Tomemos os textos abaixo, como exemplos .

Exemplo 1

Apesar da seca que castiga o Estado, os produtores rurais foram surpreendidos com um bom campo de algodão de sequeiro conduzido dentro das técnicas corretas de plantio, na comunidade Mata de Oitis de Baixo, em Itaporanga. Para demonstrar os resultados, o Serviço de Extensão Rural da Paraíba – Emater/PB reuniu anteontem mais de trezentos agricultores num Dia de Campo sobre Algodão Herbáceo de sequeiro, da variedade CNPA-7H.

Com a realização de dias de campo dessa natureza, a Emater pretende estimular cada vez mais os cotonicultores no campo, oferecendo-lhes alternativas econômicas para a região e massificando junto aos agricultores as tecnologias modernas de cultivo. (Jornal da Paraíba, 11/7/99, p.8)

Desenvolvimento de inferência lexical

a) Considerando as expressões "campo de algodão", "agricultor", "algodão herbáceo" e "cultivo", que significa **cotonicultor** ? OU

b) Que significa **cotonicultor** , no segundo parágrafo do texto? Que partes desse texto você considero u, para dar sua resposta? Explique.

Exemplo 2

Os gases liberados pelos carros contribuem com 70% da poluição do ar nas cidades. Ocorre que hoje quarenta automóveis novos emitem a mesma quantidade de poluentes de um único carro fabricado há dez anos. No Brasil, a melhora começou com a criação, em 1986, do Programa de Controle da Poluição do Ar por Veículos Automotores, Proconve, pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente. O programa estabeleceu um cronograma para que as montadoras adequassem seus modelos a limites cada vez mais rigorosos de emissão de poluentes. As fábricas investiram cerca de 300 milhões de dólares em pesquisas, adaptando tecnologias estrangeiras aos combustíveis brasileiros. Os recursos mais eficazes adotados foram as injeções eletrônicas e os catalisadores, filtros impregnados de produtos químicos que reagem com os gases de escape e os tornam praticamente inócuos. (Veja, 21/7/99, p.61).

Recuperação de campos lexicais

a) O objetivo do autor da reportagem publicada por VEJA é informar a população brasileira sobre a poluição. Retire do texto as palavras que se relacionam com 'poluição'

b) Reúna as palavras que se aproximam semanticamente, em pequenos grupos, e procure encontrar uma palavra geral que sirva de título para cada grupo. Lembre-se de que sua resposta deve estar de acordo com o texto.

Exemplo 3

Os efeitos provocados por El Niño, fenômeno meteorológico gerado pelo aquecimento das águas do Oceano Pacífico (nas imediações das costas do Peru e Equador), têm deixado seu rastro em quase todo o mundo... (Jornal da Paraíba, 13/11/97,p.3)

Informação semântica sobre a palavra no próprio texto

a) O que é El Niño?

b) Do ponto de vista da organização do parágrafo, como o autor do texto apresentou a definição de El Niño?

Exemplo 4

Em relação aos poluentes, Guilherme afirma que pesticida é o termo genérico, "serve para tirar a vida de qualquer ser; dentre esses defensivos estão o herbicida, que mata plantas, o inseticida, para os insetos, os fungicidas, contra os fungos, e os nematicidas, que matam os vermes. (Jornal da Paraíba, 25/7/99, p.1)

Elementos mórficos da palavra

a) Do ponto de vista formal, o que a palavra *pesticida* tem em comum com *herbicida, inseticida, fungicida e nematicida* ?

b) Do ponto de vista semântico, qual o ponto comum entre essas palavras?

c) Que significa o morfema (radical/ base lexical) "-cida"?

Exemplo 5

Em sua exposição, Guilherme explicou a diferença entre poluente e contaminante, conceitos que tendem a confundir as pessoas." O termo poluente significa uma substância química ou material fora do seu local de origem, em concentração acima do normal, que causa efeitos adversos em um organismo qualquer. Por outro lado, o vocábulo contaminante não implica necessariamente na existência de efeitos adversos". (Jornal da Paraíba, 25/7/99, p.1).

Retomada da mesma palavra em outro texto

a) A palavra "poluente" no exemplo 5 tem o mesmo sentido do exemplo 2? Explique.

Exercícios como esses, ao mesmo tempo que podem contribuir para

a compreensão de textos, também podem contribuir para a aprendizagem do vocabulário, tanto em relação aos sentidos das palavras como a seus usos. Vale salientar, no entanto, que esse trabalho em sala de aula não deve limitar-se a um uso eventual, nem deve ser retomado da mesma forma para qualquer texto. Ao contrário, o professor deve observar o gênero de texto, seu tema, objetivo do autor, a seleção lexical usada por ele, entre outros aspectos.

3. Vocabulário e produção de textos

Não basta apenas desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário para/pela leitura de textos, mas é preciso também utilizá-lo em textos escritos, possibilitando ao aluno exprimir-se com vocábulos variados e apropriados às diversas situações de trocas lingüísticas.

Assim, de acordo com Tréville e Duquette (1996), ao escrever textos o aluno deve consolidar seu conhecimento sobre relações intra-lexicais (sinonímia, antonímia, hiperonímia) e o papel dessas relações no sistema lingüístico e no discurso; sobre regras de conversão morfológica (passar de uma classe gramatical para outra – por exemplo, a nominalização); sobre a estrutura das palavras (análise mórfica e do contexto interno); sobre o valor semântico e estilístico das palavras em relação ao contexto; sobre o modo de distribuição das palavras no discurso e seu modo de co-ocorrência com outras palavras; sobre mecanismos de retomada lexical, de co-referência, de paráfrases e outros.

Tomemos alguns exemplos que não esgotam o assunto.

Exemplo 6

Pedir aos alunos, com o objetivo de melhor persuadir seu interlocutor, para reforçar os argumentos apresentados, acrescentando uma reformulação sinonímica ou parafrástica.

a) Ao comparar a Aids de forma rasteira com outras doenças, o Ministro da Saúde demonstra que de saúde pública nada conhece.

("de forma rasteira..." – incluir no rol das doenças comuns e facilmente controláveis uma doença como a Aids, que desafia a todos os pesquisadores ...)

Exemplo 7

Retomar textos escritos pelos alunos e propor alterações no vocabulário: passar da imprecisão para a precisão (p.ex. substituir palavras genéricas como "o povo", "a gente", " as coisas"); do registro inadequado para o adequado (p.ex. substituir o uso da gíria em um texto formal); de palavras comuns para técnicas (p.ex. substituir "vento" por "tufão", quando for o caso); de perífrases para palavras simples, quando o aluno não conhece ainda essa palavra (p.ex. "a doença que ataca os ossos do paciente" por "osteoporose"); e outros recursos, em função do que os textos apresentam.

Exemplo 8

Apresentar adjetivos e/ou advérbios aos alunos e pedir-lhes que os utilize, adequadamente, no texto dado. O uso do dicionário é aconselhável, para certificarem-se das nuances de sentido que as palavras podem apresentar.

[sério, estúpido, glorioso, digno, bárbaro, tenaz, contínuo, retardatário, delicado, rude]

Decididamente era indispensável que a campanha de Canudos tivesse um objetivo superior à função de destruir um povoado dos sertões. Havia um inimigo a combater, em guerra. Toda aquela campanha seria um criem, se não se aproveitassem os caminhos abertos à artilharia para uma propaganda, visando trazer para o nosso tempo e incorporar à nossa existência aqueles compatriotas. (E. da Cunha, Os Sertões).

Independentemente do tipo de exercício, o objetivo a ser perseguido é o de possibilitar ao aluno adequação lexical ao gênero de texto produzido, ao tema abordado, ao grau de formalidade e ao interlocutor.

4. Considerações finais

A escassa bibliografia que há sobre ensino de vocabulário denota o pouco interesse que esse componente da língua desperta nos estudiosos, deixando subentender-se que vocabulário aprende-se espontânea e naturalmente, não se ensina. No entanto, vemos que essa aprendizagem espontânea não é suficiente para contribuir com o desenvolvimento da

competência comunicativa e lingüística dos alunos, sobretudo quando eles se deparam com a leitura e produção de textos formais.

Isso nos reforça o ponto de vista de que o vocabulário deve ser ensinado de forma ampla, associado ao texto, de maneira que os alunos se apropriem de novas palavras e armazenem-nas em sua memória, através de seus esquemas cognitivos. Em suma, o estudo do vocabulário partindo do e voltando ao texto é, a nosso ver, satisfatório e eficaz.

BIBLIOGRAFIA

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. **Lingüística e ensino do português** . Coimbra: Almedina, 1975.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos** . São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Cognição e processamento textual. **Revista da ANPOLL** , n.2, p.35-44, 1996.

MEURER, J.L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas, n.21, p. 37-48, jan./ jun. 1993.

TREVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire en classe de langue** . Paris: Hachette, 1996.