

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**DAFNE RODRIGUES ALVARES DE CASTRO**

**Campos semânticos no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton  
Trevisan: proposta de ensino do léxico para alunos do 9º ano do Ensino  
Fundamental II**

**Versão Corrigida**

São Paulo

2019

DAFNE RODRIGUES ALVARES DE CASTRO

**Campos semânticos no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan:  
proposta de ensino do léxico para alunos do 9º ano do ensino fundamental II.**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Daruj Gil

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C355c Castro, Dafne Rodrigues Alvares de  
Campos semânticos no conto "Uma vela para Dario",  
de Dalton Trevisan: proposta de atividade para  
alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II / Dafne  
Rodrigues Alvares de Castro ; orientadora Beatriz  
Daruj Gil. - São Paulo, 2019.  
201 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e  
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado  
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. léxico. 2. ensino de Língua Portuguesa. 3.  
sequência didática. I. Gil, Beatriz Daruj, orient.  
II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

## **ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

### **Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Dafne Rodrigues Alvares de Castro**

**Data da defesa: 19/02/2020**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Beatriz Daruj Gil**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/05/2020

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

CASTRO, Dafne Rodrigues Alvares de. **Campos semânticos no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan: proposta de ensino do léxico para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Dedico este trabalho**

À minha mãe, pelos ensinamentos transmitidos e incentivo aos estudos.

Aos meus colegas de turma, pelo compartilhamento de experiências.

Aos meus alunos, sem os quais a realização deste trabalho não seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Daruj Gil, pela paciência e dedicação com que conduziu meu crescimento acadêmico, científico, intelectual e pessoal durante todo o processo de orientação deste trabalho.

Aos docentes do programa PROFLETRAS/USP, que ministraram as disciplinas à turma IV repletos de zelo e compromisso com a formação do professor da rede pública.

Aos colegas da turma IV, que possibilitaram a troca de experiências pedagógicas e de vida.

À minha mãe pelas contribuições diárias e incentivo ao crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo, pelo apoio, cumplicidade e incentivo.

Aos colegas professores e equipe gestora da E. E. Olga Cury, que possibilitaram o desenvolvimento e aplicação do projeto, contribuindo para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos, pelo carinho, curiosidade e parceria nos projetos.

Aos funcionários do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, por nos receber e orientar durante cada passo do processo do mestrado.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, por ceder espaço para o PROFLETRAS em São Paulo.

*Chega mais perto e contempla as palavras*

*Cada uma*

*Tem mil faces secretas sob a face neutra*

(Drummond, 1973: 139)

## RESUMO

CASTRO, Dafne Rodrigues Alvares de. *Campos semânticos no conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan: proposta de ensino do léxico para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Nos documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018), o texto é tratado como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa e o enfoque dado aos aspectos discursivos vem contribuindo para uma nova perspectiva de língua, contexto no qual se destacam as escolhas lexicais. Entretanto, os professores ainda encontram dificuldades em sistematizar o ensino de léxico, assim como faltam referências para as práticas pedagógicas. Neste trabalho, tem-se por objetivo apresentar parte de uma proposta didática sobre o léxico do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan, aplicada em turmas de 9º ano da Escola Estadual Olga Cury, em Santos – SP. Os estudos de Richards (1976) e Nation (1990) sobre o ensino de léxico serviram como base para o desenvolvimento das atividades e a partir deles buscou-se elaborar parte de uma sequência didática que orientasse, de forma metodológica e sistematizada, o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Na análise final, foi possível observar o desenvolvimento do vocabulário receptivo e produtivo destes alunos, o que, consequentemente, auxiliou no processo de desenvolvimento das competências leitora e escritora.

*Palavras-chave: léxico; ensino de Língua Portuguesa; sequência didática*

## **ABSTRACT**

CASTRO, Dafne Rodrigues Alvares de. *Semantic fields in Dalton Trevisan's tale "Uma vela para Dario": a proposal for teaching the lexicon for 9th grade students*. University of São Paulo. São Paulo, 2019.

In the official documents, PCN (1998) and BNCC (2018), the text is treated as the object of study of Portuguese Language classes and the focus given to discursive aspects contributed to new language perspective, a context in which lexical choices are highlighted. However, in didactic practices, the study of the lexicon is not systematized, as well as missing references of the teacher's work. This work aims to present a pedagogical activity proposal for the lexicon study of the tale *Uma vela para Dario*, by Dalton Trevisan, applied in 9th grade classes at Olga Cury State School (Santos -SP). Richards (1976) and Nation (1990) studies about the teaching of lexicon it seeks to develop a proposal for pedagogical activity that guides, methodologically and systematically, the teacher's work of the Portuguese language. In the final analysis, it was possible to observe the development of the receptive and productive vocabulary of these students, which, consequently, helped in the process of developing reading and writing skills.

*Key words: lexicon; Portuguese language teaching; pedagogical activity*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Expectativa de constituição dos campos semânticos <i>Vida e Morte</i> .....	36
<b>Quadro 2</b>	Expectativa de constituição dos campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> ..	39
<b>Quadro 3</b>	Campos semânticos <i>Vida e Morte</i> : Turma A.....	61
<b>Quadro 4</b>	Campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> : Turma A.....	70
<b>Quadro 5</b>	Campos semânticos <i>Vida e Morte</i> : Turma B.....	78
<b>Quadro 6</b>	Campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> : Turma B.....	85
<b>Quadro 7</b>	Ampliação do campo semântico <i>Vida</i> : Aluno A.....	145
<b>Quadro 8</b>	Ampliação dos campos <i>Proteção e Abandono</i> : Aluno A.....	146
<b>Quadro 9</b>	Ampliação do campo semântico <i>Vida</i> (ação): Aluno B.....	148
<b>Quadro 10</b>	Ampliação do campo semântico <i>Vida</i> (parassinônimos): Aluno B.....	150
<b>Quadro 11</b>	Criação dos campos semânticos <i>Posses e Perdas</i> : Aluno B.....	151
<b>Quadro 12</b>	Criação do campo semântico <i>Empatia</i> : Aluno C.....	153
<b>Quadro 13</b>	Ampliação do campo semântico <i>Morte</i> : Aluno C.....	154
<b>Quadro 14</b>	Ampliação dos campos <i>Proteção e Abandono</i> : Aluno C.....	155
<b>Quadro 15</b>	Ampliação dos campos <i>Vida e Morte</i> : Aluno D.....	158
<b>Quadro 16</b>	Criação do campo semântico <i>Estrangeiro</i> : Aluno D.....	159
<b>Quadro 17</b>	Criação dos campos semânticos <i>Posses e Perdas</i> : Aluno D.....	160

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 1. Aluno A.....	93
<b>Imagem 2</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 2. Aluno A.....	94
<b>Imagem 3</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 3. Aluno A.....	96
<b>Imagem 4</b>	Campos <i>Morte e Vida</i> : Exercício 1. Aluno B.....	98
<b>Imagem 5</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 2. Aluno B.....	99
<b>Imagem 6</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 3. Aluno B.....	101
<b>Imagem 7</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 1. Aluno C.....	103
<b>Imagem 8</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 2. Aluno C.....	104
<b>Imagem 9</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 3. Aluno C.....	105
<b>Imagem 10</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 1. Aluno D.....	108
<b>Imagem 11</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 2. Aluno D.....	109
<b>Imagem 12</b>	Campos <i>Vida e Morte</i> : Exercício 3. Aluno D.....	111
<b>Imagem 13</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 1. Aluno A.....	113
<b>Imagem 14</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 2. Aluno A.....	114
<b>Imagem 15</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 3. Aluno A.....	115
<b>Imagem 16</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 4. Aluno A.....	117
<b>Imagem 17</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 5. Aluno A.....	119
<b>Imagem 18</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 6. Aluno A.....	120
<b>Imagem 19</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 1. Aluno B.....	121
<b>Imagem 20</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 2. Aluno B.....	122
<b>Imagem 21</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 3. Aluno B.....	123
<b>Imagem 22</b>	Campos <i>Proteção e Abandono</i> : Exercício 4. Aluno B.....	124

<b>Imagem 23</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 5. Aluno B.....	126
<b>Imagem 24</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 6. Aluno B.....	127
<b>Imagem 25</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 1. Aluno C.....	128
<b>Imagem 26</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 2. Aluno C.....	129
<b>Imagem 27</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 3. Aluno C.....	130
<b>Imagem 28</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 4. Aluno C.....	132
<b>Imagem 29</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 5. Aluno C.....	134
<b>Imagem 30</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 6. Aluno C.....	135
<b>Imagem 31</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 1. Aluno D.....	136
<b>Imagem 32</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 2. Aluno D.....	136
<b>Imagem 33</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 3. Aluno D.....	137
<b>Imagem 34</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 4. Aluno D.....	139
<b>Imagem 35</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 5. Aluno D.....	141
<b>Imagem 36</b>	Campos <i>Proteção</i> e <i>Abandono</i> : Exercício 6. Aluno D.....	142
<b>Imagem 37</b>	Produção escrita: Aluno A.....	143
<b>Imagem 38</b>	Produção escrita: Aluno B.....	147
<b>Imagem 39</b>	Produção escrita: Aluno C.....	152
<b>Imagem 40</b>	Produção Escrita: Aluno D.....	156

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
VD	Uma vela para Dario

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 Léxico e ensino.....</b>	<b>20</b>
1.1 Léxico: conceito e ensino.....	20
1.2 Dimensões do léxico no ensino-aprendizagem.....	23
1.3 Redes associativas e campos semânticos.....	26
<b>2 Atividade pedagógica de estudo do léxico no conto “VD”, de Dalton Trevisan.....</b>	<b>32</b>
2.1 Apresentação do <i>corpus</i> .....	32
2.2 O <i>corpus</i> .....	32
2.3 Roteiro para o estudo do léxico no conto <i>VD</i> .....	34
2.3.1 Introdução.....	34
2.3.2 Objetivos.....	34
2.3.3 Duração.....	35
2.3.4 Etapas.....	35
2.3.5 Proposta de desenvolvimento da atividade oral.....	36
2.3.5.1 Construção dos campos em oposição <i>Vida e Morte</i> .....	36
2.3.5.2 Construção dos campos em oposição <i>Proteção e Abandono</i> .....	39
2.3.6 Proposta de atividades escritas.....	44
2.3.6.1 Atividade escrita sobre os campos <i>Vida e Morte</i> .....	45
2.3.6.2 Atividade escrita sobre os campos <i>Proteção e Abandono</i> .....	47
2.3.6.3 Produção escrita.....	52
<b>3 Aplicação da proposta pedagógica.....</b>	<b>54</b>
3.1 Contexto escolar.....	54
3.2 Descrição da aplicação.....	54
3.2.1 Turma A.....	54
3.2.1.1 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos <i>Vida e Morte</i> .....	55

3.2.1.2 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos <i>Vida e Morte</i> .....	62
3.2.1.3 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> .....	66
3.2.1.4 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> .....	71
3.2.2 Turma B.....	76
3.2.2.1 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos <i>Vida e Morte</i> .....	76
3.2.2.2 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos <i>Vida e Morte</i> .....	78
3.2.2.3 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> .....	81
3.2.2.4 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos <i>Proteção e Abandono</i> .....	85
<b>4 Análise de resultados das atividades pedagógicas aplicadas.....</b>	<b>91</b>
4.1 Análise geral da atividade oral: contextualização e levantamento dos campos semânticos.....	91
4.2 Análise de casos: atividades escritas.....	92
4.2.1 Análise de atividade escrita sobre os campos <i>Morte e Vida</i> .....	93
4.2.1.1 Aluno A.....	93
4.2.1.2 Aluno B.....	98
4.2.1.3 Aluno C.....	103
4.2.1.4 Aluno D.....	108
4.2.2 Análise de atividade escrita sobre os campos <i>Proteção e Abandono</i> .....	113
4.2.2.1 Aluno A.....	113
4.2.2.2 Aluno B.....	121
4.2.2.3 Aluno C.....	128
4.2.2.4 Aluno D.....	136
4.2.3 Análise das produções escritas.....	143
4.2.3.1 Aluno A.....	143
4.2.3.2 Aluno B.....	147

4.2.3.3 Aluno C.....152

4.2.3.4 Aluno D.....156

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....161**

**REFERÊNCIAS.....168**

**APÊNDICES.....170**

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo transformações ao longo dos anos, o que fica evidente ao se observar as mudanças nos documentos oficiais que regem o currículo da disciplina para a Educação Básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), percebe-se uma preocupação em esclarecer que o objeto das aulas deve ser o texto e que a análise gramatical não deve mais engessar o ensino da língua. Nos documentos oficiais, passou-se a priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências e a enfatizar a importância dos processos de leitura e interpretação textuais, de produção de texto e o trabalho com a oralidade.

Diante dessa nova perspectiva para o ensino da língua, o léxico aparece associado às situações de uso. O estudo de aspectos lexicais aparece, nos PCN (1998), como elemento importante para o desenvolvimento discursivo, ligado às esferas sociais. Nesse sentido, os alunos deveriam desenvolver habilidades que lhes permitissem verificar o uso adequado do léxico nos mais diversos contextos discursivos.

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado etc. (PCN, 1998, p. 80).

Apesar da ênfase dada à contextualização dos estudos lexicais nos PCN (1998), nota-se que o léxico é apenas um elemento a ser estudado dentro dos aspectos discursivos de um texto. Além disso, esses estudos lexicais são tratados de maneira fragmentada e se dispersam ao longo do documento, fator que contribui para práticas pedagógicas que negligenciam o ensino de léxico, já que os professores - por falta de metodologia estruturada e bibliografia de apoio - acabam encarando, muitas vezes, o ensino de léxico como algo que apenas complementa o estudo de um texto.

A nova Base Curricular Comum (BNCC, 2018), em conformidade com os PCN (1998), tem como proposta principal ampliar o conceito de “língua” para além do texto (oral e escrito), incluindo outras formas de expressão artística, como a dança e o teatro. Explicita-se no documento que o “texto” deve ser o ponto de partida para os estudos linguísticos relacionados à gramática e ao léxico.

O léxico, na BNCC (2018), aparece de forma mais expressiva relacionado ao estilo (abordado no documento não apenas como criação individual, mas sim, como produto da atividade humana social) dentro do eixo *Análise Linguística/Semiótica* e, novamente, é abordado do ponto de vista discursivo em que a análise das escolhas lexicais contribui para o estudo do texto.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos [...]. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BNCC, 2018, p. 80).

Mais adiante, no documento, atrela-se o léxico à semântica e, de forma menos clara, à morfologia. Primeiramente, aborda-se o estudo de aspectos semânticos (sinonímia e antonímia) e, posteriormente, habilidades relacionadas ao processo de formação de palavras. Contudo, novamente, esbarra-se no como fazer, pois, a nova Base – embora aborde o léxico por um viés pluridimensional, composto por aspectos formais e semânticos – é, apenas, um orientador de currículo (seu objetivo não é apresentar metodologias ou sistematizar sequências didáticas) e, mais uma vez, o professor sente-se perdido em sua práxis. Além disso, como na BNCC (2018) o objetivo é o olhar semiótico para o texto, o léxico é visto como elemento acessório.

Com a aprovação da nova BNCC (2018), os gêneros discursivos como eixos norteadores da disciplina ficam ainda mais evidente, pois enfatiza-se que os aspectos linguísticos devem ser atrelados sempre ao gênero, que se relaciona diretamente com os contextos sociais.

Os professores ainda apresentam dificuldades em atrelar o ensino dos gêneros aos aspectos linguísticos: muitos ainda ensinam conteúdos gramaticais e lexicais separados do texto, enquanto outros abordam um gênero, apenas levando em consideração aspectos extralinguísticos (como autor, público-alvo, estrutura composicional e contexto). Essas práticas ilustram posições dicotômicas no que tange o trabalho dos professores de Língua Portuguesa nas escolas públicas, segundo Uchôa (2009). O autor afirma que coexistem duas tendências opostas: uma tradicional – ligada à sistematização da língua - e outra classificada pelo autor como “em voga”, que se relaciona ao estudo dos gêneros e que deixa de lado a materialidade linguística.

O problema em se restringir ao estudo do contexto, sem amparar o texto em sua materialidade linguística, está em não se analisar o texto propriamente dito. Outro problema frequente é se encarar o texto como pretexto para o ensino de gramática, não se levando em consideração que o contexto determina as escolhas lexicais e a colocação.

Além disso, o que se percebe nas aulas de língua é que, muitas vezes, dá-se ênfase ao ensino de gramática e o léxico é deixado em segundo plano, aparecendo como elemento acessório nas aulas, sem tratamento sistemático, pois se crê ainda que o aprendizado de vocabulário da língua materna dá-se exclusivamente de forma natural a partir da leitura de textos. Todavia, ao se analisar a realidade da escola pública, é nítida a carência de vocabulário dos alunos, que se revela tanto na leitura (vocabulário receptivo), quanto na escrita (vocabulário produtivo). Por um lado, pode-se dizer que o problema está no acesso a textos diversos, pois muitos alunos não possuem hábito de leitura, o que reflete diretamente na aquisição de vocabulário receptivo; por outro, a ausência de propostas e metodologia sistematizada sobre ensino de léxico corrobora para o cenário atual de empobrecimento do vocabulário dos alunos.

No ensino de língua estrangeira, percebe-se mais claramente a importância do léxico para a aquisição de um novo idioma. Nas aulas de L2, o ensino de léxico é entendido como fundamental para a ampliação do vocabulário dos alunos e sua aprendizagem se dá de forma mais estruturada. Entretanto, não é dado o mesmo espaço ao léxico quando se trata de ensino de língua materna. Mesmo sendo defendido por vários estudiosos, o ensino de léxico ainda é visto nas aulas de L1 como um estudo complementar que não necessita ser sistematizado.

Antunes (2012) defende que o ensino de léxico, de forma contextualizada, contribui para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, pois amplia o vocabulário individual dos alunos e aprofunda os seus conhecimentos acerca de uma unidade lexical. Portanto, colocar o ensino do léxico como um dos eixos das aulas de Língua Portuguesa pode auxiliar, diretamente, no desenvolvimento da competência discursiva, já que o aluno, ao dominar o léxico de sua língua, é capaz de elaborar discursos mais coerentes aos contextos porque realiza escolhas lexicais mais adequadas às esferas sociais. Sendo assim, tendo em vista a necessidade de se organizar os estudos lexicais de forma sistemática e metodológica, como o léxico poderia integrar uma sequência didática?

Dolz e Scheneuwly (2004), ao apresentarem a estrutura de base de uma sequência didática, afirmam que ela pode ser assim sintetizada: primeiramente é apresentado um problema de comunicação aos alunos, momento no qual eles constroem, junto com o professor, uma ideia do que esse problema representa. Discutem, por exemplo, o gênero textual de que irão precisar para responder ao problema de comunicação; o público a quem se dirigir a produção que irão realizar; a forma física que a produção vai assumir; os participantes dessa produção. Com a responsabilidade de produzir um texto determinado, eles irão selecionar um conjunto de conteúdos por meio de debates, leituras, assuntos que integram qualquer disciplina que estejam estudando. Finalmente, irão produzir o texto. Alguns alunos irão se aproximar mais do gênero em questão, outros menos. É nessa produção que o professor poderá diagnosticar as capacidades de que os alunos já dispõem e outras que devem ser desenvolvidas, o que faz com que essa atividade tenha um papel de reguladora da sequência didática.

Em posse dessas produções, o professor vai ajustar os passos seguintes da sequência didática, adaptando-a às reais necessidades de seus alunos, explorando os problemas apresentados nas produções. Ele trata de analisar os textos dos alunos e identificar que aspectos devem ser abordados a partir de então para que o aluno passe a ter mais domínio daquele gênero. A etapa que segue consiste em um conjunto de atividades que servirão para esse aprimoramento e que podem buscar resolver problemas diferentes, como: esclarecer destinatário e finalidade do texto, posição do autor, formas de buscar conteúdos, vocabulário apropriado, organizadores textuais para a estruturação do texto. Tendo adquirido um conjunto de conhecimentos nesse módulo de atividades, a sequência é finalizada com uma produção de texto final, para que o aluno utilize tudo o que aprendeu na parte intermediária da sequência e aprimore seu desempenho na produção do gênero em questão.

A proposta que aqui se apresenta consiste em uma atividade de ensino do léxico do conto *Uma vela para Dario* (doravante *VD*), de Dalton Trevisan, organizadas em: (1) atividade oral de contextualização e levantamento de campos semânticos, (2) atividades escritas de exploração do léxico dos campos e (3) produção escrita de parágrafo do conto. Essas atividades foram aplicadas a alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II (turmas A e B) da Escola Estadual Olga Cury (EE Olga Cury), em Santos-SP e podem ser consideradas parte de uma sequência didática (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004) em que o professor

diagnostique a necessidade de se explorar o léxico com seus alunos, seja para ampliá-lo, em função de ter percebido que os alunos têm um acervo lexical insuficiente e dificuldades em seu emprego, seja para desenvolver o conhecimento cultural tão fortemente marcado no léxico de uma língua. Também pode ser uma atividade que não integre uma sequência didática específica, mas que complemente as sequências didáticas a serem desenvolvidas ao longo de um período escolar.

A dissertação está organizada em quatro capítulos: no primeiro, *Léxico e Ensino*, serão abordados princípios teóricos relacionados ao conceito de léxico e seu papel em sala de aula, às dimensões do léxico que devem ser ensinadas e às redes associativas; já no segundo, *Proposta para atividade pedagógica de estudo do léxico no conto VD, de Dalton Trevisan*, primeiramente, será apresentado o *corpus* analisado na proposta e, em seguida, o roteiro detalhado da proposta; no terceiro capítulo, *Aplicação da proposta pedagógica*, serão descritos, inicialmente, o contexto escolar em que foi aplicada a atividade e, posteriormente, as atividades orais e escritas das turmas A e B e, para finalizar, no último capítulo, *Análise de resultados das atividades pedagógicas aplicadas*, será exposta a análise geral da atividade oral e a análise de alguns casos das atividades escritas.

## **1 Léxico e ensino**

### **1.1 Léxico: conceito e ensino**

O léxico, de acordo com Vilela (1979), pode ser entendido como o conjunto de unidades linguísticas básicas, compostas por significado e significante, que representam a realidade extralinguística de uma língua.

As estruturas lexicais são compostas pelo conjunto de palavras de uma língua, que sofre derivação e transformações. Essas mudanças estruturais podem ter causas linguísticas – originárias do sistema da língua - ou extralinguísticas, como fatores culturais, regionais e temporais. (VILELA, 1979).

O léxico é um subsistema de possibilidades a ser utilizado pelos sujeitos do discurso. No eixo paradigmático, encontra-se um leque de possibilidades oferecidas pelo sistema da língua. A escolha das unidades lexicais, feita pelo sujeito, resulta no vocabulário individual, que está atrelado intrinsecamente à norma e a outros discursos com os quais dialoga, refletindo assim, uma realidade extralinguística.

Biderman (1978) discorre sobre uma consciência intuitiva atrelada à competência lexical. Segundo a autora, ao se analisar o processo de aquisição de linguagem, pode-se perceber como as unidades lexicais são representativas e como, de forma ainda rudimentar, na primeira etapa de aquisição da linguagem, os bebês se utilizam dessas unidades para representar um contexto mais amplo. Em exemplo dado pela autora, a unidade “papá” (pronunciada por um bebê 10 a 18 meses), pode significar que ele quer o “papá”, que ele está com fome ou apenas uma demonstração de que ele observa a comida.

O léxico é o centro do processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento abstrato do pensamento, o que justifica a organização de atividades que sistematizem seu ensino na escola. Ao conhecer novas unidades lexicais, suas possibilidades de significação e emprego, organizamos o pensamento e significamos o mundo a nossa volta.

Na medida em que vamos conhecendo mais uma língua e ampliamos o repertório lexical, simultaneamente, ampliamos também nossa visão extralinguística, pois somos capazes de classificar e categorizar o universo e nossas experiências. O sistema linguístico de cada língua está ligado a aspectos culturais e históricos, por isso, em cada língua há um recorte diferenciado da realidade.

Tradicionalmente, atividades de vocabulário desenvolvidas no âmbito escolar priorizam a memorização de significados, a partir de tabelas ou listas de sinônimos, ou ainda, exercícios que envolvem consultas frequentes ao dicionário, em que se busca o significado aleatório de unidades sem uma intenção ou contexto discursivo definidos.

Parte da dimensão semântica das unidades lexicais é tratada na escola, entretanto, segundo Oxford e Scarcella (1994), algumas dessas atividades são totalmente descontextualizadas porque, além de serem cansativas e contribuírem pouco para o aprendizado, tratam do conteúdo semântico fora do contexto discursivo, sem um objetivo real ou aparente, como: listas de sinônimos e antônimos e busca de palavras em dicionários de forma descontextualizada.

Para se realizar uma análise lexical em um texto, é necessária atenção às dimensões gramaticais, semânticas e discursivas do léxico, já que a partir delas podem-se perceber, tanto aspectos da forma, quanto do significado e do uso.

Ulmann (1964) já contemplava em seus estudos sobre variação diacrônica do léxico noções relacionadas às possibilidades de associações semânticas e de como essas associações podem interferir no significado de uma unidade. O autor, em uma pesquisa sobre redes associativas, analisa como o choque homonímico de uma unidade lexical pode modificar o significado original de uma palavra “vizinha”, levando em conta aspectos socioculturais.

Para exemplificar, o autor explica o percurso da unidade “viande” (francês), que a partir do século XVII perdeu seu sentido mais amplo de “alimento” e se limitou ao de “carne” porque precisou tomar o significado de sua vizinha “chair” (carne comestível) que, por sua vez, envolveu-se em um choque homonímico com a unidade “chère” (banquete). Ulmann (1964) atrela a mudança de significado ao contexto religioso da época ao afirmar que, durante a Quaresma, a confusão entre as duas unidades causava um constrangimento devido ao período exigir abstinência de carne. Sendo assim, “chair” no sentido de carne comestível deixa de existir, enquanto, “viande” toma o seu lugar.

Esse exemplo mostra como aspectos do uso estão diretamente ligados às mudanças no léxico de uma língua e de como tais mudanças interferem, inclusive, na organização desse léxico, tendo em vista que o tal choque homonímico, explicado por Ulmann (1964), provocou mudanças em mais de uma palavra de um mesmo campo semântico.

Uma análise ampla do léxico envolve unidades lexicais a nível estático (sincrônico) e evolutivo (diacrônico). Isso porque a língua está submetida a fenômenos histórico-culturais que podem vir a modificar tanto sua estrutura material, quanto seu significado. (VILELA, 1994). De acordo com o autor, fenômenos culturais interferem no sistema da língua, moldando-o às situações de uso da sociedade, conceito que vai ao encontro da ideia defendida por Bakhtin (1997) de que o discurso é moldado pelas esferas sociais e, sendo assim, a língua enquanto sistema também se adapta às necessidades de seus usuários. Essa adaptação do discurso se dá por meio das escolhas lexicais feitas pelo sujeito, que na enunciação realiza essas escolhas (a partir de seu vocabulário individual), atendendo às necessidades discursivas dos contextos sociais.

Para Bakhtin, (1997) o estilo não é definido, apenas, por questões subjetivas. O autor defende que o discurso antes de ser individual, é social, pois é formado por vozes de outros discursos. Dessa forma, o vocabulário individual do sujeito também se constitui (no período da infância) e se amplia (durante toda a vida) a partir da interação entre os discursos, ou seja, de forma dialógica. O autor, ao definir sua teoria dialógica da linguagem, explora o caráter responsivo dos discursos. De acordo com ele, os discursos são elaborados a partir de uma intenção: gerar certa resposta ativa dos sujeitos envolvidos no processo dialógico. Para isso, Bakhtin (1997) afirma que, durante o processo de elaboração do discurso, todas as escolhas realizadas pelo autor são calculadas, visando atender às suas expectativas de resposta.

Antunes (2012), ao abordar a importância do contexto discursivo para as escolhas lexicais, afirma que não usamos as palavras para expressar sentidos, mas sim, para realizar determinado propósito, determinada intenção. A linguagem se define com um fazer, como um agir. (ANTUNES, 2012, p. 54). A partir disso, pode-se perceber como as relações de interação dentro do contexto discursivo são essenciais não só para analisar os discursos em si, como também para se identificar o seu propósito.

Dessa forma, uma perspectiva dialógica do ensino-aprendizagem faz-se necessária para se estruturar uma atividade pedagógica envolvendo a língua e o léxico. Em uma atividade sistematizada de ensino de léxico, em que se pretende de forma metodológica explorar aspectos pluridimensionais do léxico e se analisar as escolhas lexicais em determinado contexto, deve-se valorizar a interação discursiva, primeiramente, entre o texto e o aluno e, posteriormente, entre os alunos para que suas impressões sejam socializadas e,

consequentemente, aceitas, complementadas e refutadas por seus colegas. É dessa forma que os alunos poderão discutir as escolhas lexicais e o porquê de tais escolhas.

Por isso, é um equívoco pensar que a ampliação do vocabulário deva se dar, apenas, de forma natural, a partir da leitura de textos ou interações comunicativas. O estudo do léxico de forma sistematizada também pode contribuir de forma significativa para essa expansão, que embora também esteja relacionada ao reconhecimento e aplicação de mais palavras, não está restrita, apenas, a um caráter quantitativo. Saber identificar e explorar a multiplicidade de sentidos que podem ser empregados a uma unidade lexical também é competência essencial quando se trata de ampliação de vocabulário. Além disso, reconhecer as intenções estéticas e ideológicas que envolvem as escolhas lexicais em textos diversos é de suma importância para a formação de leitores e escritores atentos e competentes.

## **1.2 Dimensões do léxico no ensino-aprendizagem**

Richards (1976) desenvolve pressupostos para o ensino de léxico visando a aquisição e ampliação de vocabulário, que envolve aspectos semânticos e gramaticais. Para o autor, os falantes de uma língua não memorizam, apenas, o significado de uma palavra, mas também suas propriedades gramaticais. Essa memorização não acontece de forma isolada, a combinação das unidades lexicais auxilia na aquisição do vocabulário.

Nosso conhecimento de uma palavra não é simplesmente armazenado como um conceito; nós também associamos propriedades estruturais e gramaticais específicas com palavras. A divisão tradicional entre vocabulário e estrutura é, na verdade, tênue, um fato que é reconhecido em nosso uso do termo palavras estruturais para um número de palavras frequentes no vocabulário.<sup>1</sup> (Richards 1976, p. 80).

Ao discutir o que significa conhecer uma unidade lexical, Richards (1976) organizou oito pressupostos relativos à natureza da competência lexical e mostrou como eles podem orientar um programa de ensino do léxico. Considerou, no primeiro pressuposto, que o falante nativo de uma língua expande constantemente seu vocabulário na idade adulta.

---

<sup>1</sup> Our knowledge of a word is not stored simply as a concept; we also associate specific structural and grammatical properties with words. The traditional division between vocabulary and structure is in fact a tenuous one, a fact that is recognized in our use of the term structural words for a number of frequent words in the vocabulary. (RICHARDS, 1976, p. 80).

Para o autor, mesmo após a infância, período em que a aquisição de vocabulário se dá de forma efetiva, os indivíduos continuam desenvolvendo-o.

Nos outros sete pressupostos definiu que conhecer uma unidade lexical significa conhecer alguns de seus aspectos semânticos, gramaticais e discursivos.

Em três deles, Richards (1976) chama a atenção para a interface do léxico com a gramática, ao defender a ideia de que conhecer uma unidade lexical é: 1) conhecer o comportamento sintático associado àquela unidade; 2) conhecer sua forma e estrutura de base e suas derivações e 3) identificar a probabilidade de sua ocorrência na fala e na escrita e o tipo de unidades do léxico que costumam andar acompanhadas (essa última pode ser considerada interface sintaxe/discurso). No que se refere à dimensão semântica, o autor formula outros três pressupostos por meio dos quais se compreende que conhecer uma unidade lexical é: 1) estabelecer relações associativas no nível do paradigma; 2) saber seu valor semântico e 3) conhecer os diferentes significados associados a ela. Já no nível discursivo, o autor defende que é preciso: reconhecer as limitações impostas ao uso da unidade lexical de acordo com a variação de função e situação.

Por meio desses sete pressupostos, observa-se quais são os aspectos e comportamentos das unidades lexicais que o usuário de uma língua segue aprendendo durante toda a vida. Nota-se também que ampliar o vocabulário não se limita a ampliar a quantidade de signos e significados conhecidos, como se costumava ensinar em práticas escolares mais tradicionais por meio do estabelecimento de listas de palavras ou de exercícios isolados de sinonímia. Nessa perspectiva, ampliar o vocabulário é saber empregar o léxico em situações variadas.

Nation (1990) contribuiu com a teoria de Richards (1976) a respeito do que é necessário aprender para que se conheça uma unidade lexical. Ele considera que o professor deve controlar o vocabulário com que os alunos lidam em sala de aula, selecionando unidades lexicais que devem ser ensinadas e aprendidas, observando quais características dessas unidades merecem atenção e construindo com os alunos analogias e padrões lexicais.

Ao abordar estratégias para o ensino de léxico, Nation (1990) afirma que é necessária atenção a cada aspecto que envolve as unidades lexicais: significado, forma e uso. O professor deve também reconhecer o “learning burden” de uma unidade lexical a fim de

desenvolver estratégias que priorizem o desenvolvimento de um aspecto que atenda às necessidades dos alunos.

“Learning burden” pode ser entendido como “carga de aprendizado” de uma unidade lexical, que significa o quão difícil é aprendê-la. Segundo Nation (1900), essa dificuldade varia de uma unidade para outra, devendo o professor levar em consideração os aspectos elencados anteriormente para desenvolver atividades que priorizem esse ou aquele aspecto.

Ao explorar o léxico em um determinado texto, pode-se aprofundar seus aspectos gramaticais, semânticos e discursivos, dependendo das intenções pretendidas. Por exemplo, se o objetivo é trabalhar com as nuances de sentido de uma palavra, o ideal é priorizar o significado, se o foco está no reconhecimento das partes que compõem determinada unidade e suas derivações, a ênfase deverá estar na forma; ou ainda, se o intuito é trabalhar as relações de uma unidade com outras dentro de um dado enunciado, é recomendado que sejam aprofundados os aspectos morfossintáticos e discursivos.

Para Nation (1990), é necessário atentar-se às dimensões do léxico para desenvolver conteúdos relativos ao conhecimento do vocabulário receptivo e ativo. Para isso, ele organiza aspectos *da forma, da gramática, da função e do significado* nos dois tipos de conhecimento, contribuindo para uma perspectiva de ensino pluridimensional.

No aspecto da gramática, por exemplo, ele considera importante – no conhecimento receptivo – conhecer que unidades lexicais são esperadas antes ou depois de determinada unidade estudada. Já para o conhecimento produtivo, deve-se saber que unidades lexicais devem ser usadas junto com a unidade em questão.

No aspecto do significado, o autor ressalta a importância da rede de associações. Nessa perspectiva, conhecer uma unidade lexical, no nível do conhecimento receptivo, seria conhecer como outras unidades lexicais da mesma rede interferem no que se pensa sobre ela. Já no âmbito do conhecimento produtivo, conhecer uma unidade seria, por exemplo, saber que outras unidades podem ser usadas em seu lugar. Nesse sentido, conhecer uma unidade lexical é saber escolher, em um conjunto de parassinônimos, o que produz o efeito de sentido adequado às intenções que se tem no ato da enunciação.

Leffa (2000) afirma que os conhecimentos lexicais sempre podem ser ampliados. O autor define o léxico como o único conhecimento linguístico que pode ser aumentado, pois,

para ele, os falantes de uma língua que - na fase da adolescência - já são capazes de dominar aspectos relacionados à forma dessa língua (fonologia, morfologia e sintaxe), continuam, durante toda a vida, a ampliar o repertório lexical, pois estão constantemente conhecendo novas unidades lexicais e novos usos para a mesma unidade. Assim como Richards (1976), o autor correlaciona aspectos formais e semânticos com a aquisição e ampliação de vocabulário.

No entanto, nem todas as unidades lexicais que conhecemos fazem parte de nosso vocabulário individual. Conseguimos reconhecer uma quantidade muito maior de unidades do que, de fato, usamos em nossos discursos. As unidades que fazem parte de nosso vocabulário produtivo são aquelas mais frequentes no vocabulário da língua de forma geral. Unidades relacionadas a uma área específica do conhecimento, dependendo da área profissional ou de interesse do sujeito, também podem fazer parte do vocabulário individual, porém, não são usuais no sistema.

Leffa (2000) atenta para três níveis de aprendizagem do léxico: o do aprofundamento, que leva em consideração as nuances de sentido de uma unidade; o da quantidade, relacionado ao *continuum* de unidades lexicais conhecidas pelo indivíduo e o da produtividade, que está ligado à evolução do conhecimento de uma unidade lexical – que vai do simples reconhecimento ao conhecimento profundo – tornando o indivíduo capaz de analisar relações sintagmáticas (num dado contexto) e paradigmáticas (possibilidades ofertadas pelo sistema) de uma unidade lexical.

De todas as dimensões do léxico aqui abordadas, destaca-se a dimensão semântica, que servirá de base para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de ensino do léxico, aplicadas para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

### **1.3 Redes associativas e campos semânticos**

As unidades lexicais não são totalmente vazias e não estão à mercê dos contextos, mas sim, representam um leque de possibilidades, tanto pelas nuances de sentido, quanto pelas combinações possíveis. Sendo assim, mesmo levando em consideração as situações de uso da língua, as esferas sociais e os contextos discursivos, não se pode negar que as unidades lexicais - de certa forma – são autônomas e que, sem os possíveis efeitos de sentido e combinação, não se construiriam os discursos. Para Leffa (2000), conhecer a riqueza de significados de uma unidade lexical, significa, de fato, conhecer uma língua.

A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou. Quando se diz, por exemplo, que “Maria tem um coração de pedra”, a palavra *pedra* não fica totalmente submetida às coordenadas do texto; ela traz um conteúdo que é só dela e que de modo algum está previamente colocado no texto, que é a sua dureza e insensibilidade. (LEFFA, 2000, p. 21).

Uma das redes associativas por meio das quais o léxico se organiza é o campo semântico. As associações estabelecidas pelas unidades lexicais são também parte do seu significado, já que uma unidade tem seu sentido delimitado em oposição a sua companheira do campo semântico. O conhecimento dessa rede ou de parte dela permite ao aprendiz escolher qual unidade usar em cada contexto de enunciação, considerando a história de usos dessa unidade.

Richards (1976) afirma que conhecer uma unidade lexical é tarefa que vai muito além da capacidade de conhecer o valor semântico desta unidade. Essa habilidade está, também, intrinsecamente ligada à capacidade de associação desta unidade a outras dentro do sistema da língua.

Vilela (1979) já abordava, no nível do paradigma, relações associativas de unidades lexicais. Para isso, utilizou-se de alguns critérios, semelhantes aos modelos de estruturação de Pottier (1977), que classificava as unidades por meio de características comuns, chamadas *semas*. Por exemplo, ao se analisar as unidades lexicais que compunham o campo semântico *assento*, Vilela (1979) utiliza-se dos seguintes critérios para agrupar ou diferenciar as unidades: com encosto, para uma pessoa, com braços, com pernas e feito de material rígido. O autor, partindo da teoria de Trier (apud Vilela, 1979), afirma que os campos semânticos, os quais denomina *campos lexicais*, são domínios parciais que organizam o léxico de uma língua. Para ele, tanto as unidades lexicais, quanto os campos semânticos pertenceriam ao domínio da língua em uma sincronia.

Ainda segundo Vilela (1979), o objetivo de se estruturar esses campos é realizar uma análise semântica, na qual seja possível elencar unidades lexicais pertencentes a um mesmo paradigma léxico. Nesse sentido, o autor conceituou campo semântico como um conjunto de unidades lexicais que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas: “O campo lexical<sup>2</sup> é, na perspectiva estrutural, um paradigma lexical formado pela articulação e distribuição de um contínuo de conteúdo

---

<sup>2</sup> Há variações entre os estudiosos de léxico no que se refere a essa nomenclatura. Para todos os efeitos *campo lexical* será tratado neste trabalho como sinônimo de *campo semântico*.

lexical por diversas unidades existentes na língua e que se opõe entre si por meio de simples traços de conteúdo”. (VILELA, 1979, p. 60-61).

Richards (1976) afirma que as palavras não existem isoladamente, mas que se unem formando redes associativas, uma espécie de combinação mental lógica que fazemos ao lembrarmos de uma palavra, como: acidente – carro, repolho – vegetal, mesa – cadeira.

Os testes de associação livre, aplicados pelo autor, mostram como funciona a estruturação psicológica dos indivíduos na aquisição de vocabulário diante da quantidade de unidades lexicais que compõem a língua. Por esse viés, é a partir dos campos semânticos, que estruturamos o uso da linguagem, são eles que nos auxiliam no trabalho de encontrar a unidade adequada a determinado contexto enunciativo. Esses campos podem ser estruturados de muitas formas: a partir de oposição (antônimos), pela comparação de unidades de valor semântico semelhante (parassinônimos), por nível hierárquico de classificação (hiperônimos e hipônimos) ou por relação parte-todo (sinédoque ou metonímia), entre outros.

Ulmann (1964) afirma que todas as unidades lexicais estão cercadas por uma rede de associações (a que chama “campo associativo”) que as ligam umas às outras. Para o autor, algumas dessas associações podem ocorrer pela forma, pelo significado ou por ambos e podem ser baseadas em semelhanças ou na continuidade. Para exemplificar as associações semânticas, Ulmann (1964) cita relações de parassinonímia e antonímia e dá ênfase às relações que fazem parte da linguagem figurada, como as metáforas e as comparações.

Um aspecto importante ressaltado pelo autor é que essas associações semânticas não ocorrem, apenas, no nível do sistema. Apesar de essas redes organizarem o léxico de uma língua, podem representar uma realidade subjetiva. Desse modo, a análise das unidades e suas redes associativas devem ser analisadas dentro de um contexto, levando-se em consideração a intencionalidade discursiva, fator diretamente ligado às escolhas lexicais e colocação.

Trier (apud Ulmann, 1964) afirma que os campos semânticos organizam não só as esferas conceituais de uma realidade concreta (cargos militares, cores, parentesco etc.), como também as esferas abstratas, relacionadas a unidades que representam as ideias. Para o autor, os campos semânticos não refletem apenas valores e ideias da sociedade

contemporânea, mas permite avaliar a evolução da língua ao longo das gerações a analisar as possíveis causas dessas mudanças (linguísticas ou socioculturais).

Critério semelhante é explorado por Lyons (1979) ao afirmar que os campos ou domínios semânticos organizam hierarquicamente o léxico de uma língua: categorização de cargos militares ou clericais, por exemplo. O autor também chama a atenção para a organização desses campos no eixo paradigmático, como as relações semânticas de associação antônima: “marido” – “mulher”, por exemplo. No eixo sintagmático, o autor enfatiza que essas relações se estabelecem por meio do princípio de ocorrência, conceito intrinsecamente relacionado ao uso.

Biderman (1978), em seus estudos sobre lexia complexa, afirma que, algumas unidades são consagradas com uma combinatória tão frequente que passam por um processo de cristalização, ou seja, sofrem certa lexicalização, cujo significado não é a soma de suas partes. Algumas expressões estão tão lexicalizadas que possuem significado de unidade lexical, por exemplo, “guarda-chuva”. Outras, por sua vez, ainda estão em vias de lexicalização e carregam preposição ou outros vocábulos de ligação, é o caso da unidade “sinal”, que ao ser combinada com outras unidades, pode possuir significados diversos: “sinal de nascença”, “sinal de trânsito”, “sinal de fumaça”, “sinal divino” etc. Nesse caso, as relações de associação entre as palavras ocorrem pelo uso e pela probabilidade de ocorrência e combinação entre as palavras, que só são identificadas e entendidas dentro dos discursos.

A autora afirma ainda que toda palavra abrange uma rede de significações e que, na maioria dos casos, as unidades lexicais apresentam efeitos de sentido, compondo um grande leque de significações possíveis. Essa evolução permite que os alunos sejam capazes de reconhecer e aplicar esses possíveis efeitos a contextos diversos. A autora define campo semântico e expõe como o uso desses campos nos ajuda a perceber os aspectos polissêmicos de uma unidade lexical.

Toda palavra abrange uma rede de significações, às vezes muito extensa. Aos vocábulos que integram essa rede damos o nome de campo semântico dessa palavra. [...]. Na maioria das vezes, os vocábulos componentes de um campo semântico registram numerosas nuances de sentido, compondo um grande leque de significados afins. (BIDERMAN, 1978, p. 150-151).

Segundo Leffa (2000), a dimensão da profundidade das unidades lexicais (possibilidades de sentido) deve ser levada em consideração no ensino do léxico, pois ao se conhecer as

possibilidades de significado de uma unidade lexical em um determinado contexto, tem-se a oportunidade de se descobrir - mais profundamente - os conceitos que podem ser atribuídos a essa mesma unidade em outros contextos. O autor corrobora a teoria de Vilela (1979), ao abordar as relações de sinonímia e antonímia como associações que enriquecem o aprendizado de uma língua. Observa-se também na teoria de Leffa (2000) sua preocupação, nas relações sintagmáticas, com a associação de unidades que “costumam andar juntas”.<sup>3</sup>

A dimensão da profundidade considera a evolução que vai de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra. Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada sequência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). (LEFFA, 2000, p. 31).

A constituição de campos semânticos – para a análise de um *corpus* determinado – deve ser estruturada a partir das relações semânticas entre as unidades que compõem o universo discursivo, ou seja, relações associativas ligadas ao significado podem ser exploradas a partir da construção de campos semânticos dentro de um contexto definido.

Seguindo o mesmo raciocínio, Biderman (1978) afirma que o núcleo central de significação de uma unidade lexical pode ser deslocado e uma significação periférica passar a ocupar o centro desse campo conceitual. Dessa forma, o uso de figuras de linguagem e a construção da polissemia – recursos que permitem a aproximação de imagens representativas - são elementos que podem servir de análise para se explorar o léxico em um texto, pois, a partir da exploração de unidades polissêmicas, pode-se analisar uma multiplicidade de sentidos possíveis aplicados a essa mesma unidade em uma dado contexto.

Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto (ANTUNES, 2012, p. 40). A autora corrobora a teoria de Biderman (1978) ao afirmar que a criação das redes de significação entre as palavras ocorre no próprio contexto discursivo. Por isso, exercícios que abordam, de forma simplista e descontextualizada, os

---

<sup>3</sup> O autor se utiliza da teoria de Lyons (1979) ao explorar, nas relações sintagmáticas, o princípio de ocorrência.

sentidos denotativo e conotativo de palavras isoladas possuem pouco ou nenhum resultado no que diz respeito ao ensino de vocabulário.

Em contrapartida, o trabalho com essas redes de associação pode servir de estratégia para o ensino de vocabulário já que permite a aquisição de unidades lexicais novas a partir da associação semântica com unidades já conhecidas, o que facilita a ampliação do vocabulário dos alunos.

Na atividade de estudo do léxico, aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a estruturação dos campos semânticos e a escolha das unidades lexicais que os compõem servirão para que se percebam as relações de coerência semântica do texto e para que se explorem aspectos semânticos de parassinonímia, antonímia e polissemia.

A construção dos campos semânticos será feita com base nas unidades lexicais do conto *VD*, de Dalton Trevisan. O *corpus* escolhido para o desenvolvimento da proposta, por pertencer ao gênero literário, pode possibilitar uma abordagem produtiva do léxico devido a sua preocupação com a construção estética e com o emprego lexical.

## 2 Capítulo 2: Atividade de estudo do léxico no conto *VD*, de Dalton Trevisan

### 2.1 Apresentação do *corpus*

Dalton Trevisan, escritor brasileiro, tornou-se conhecido pela publicação de seus livros de contos. Nasceu na cidade de Curitiba, em 1925, formou-se em Direito, porém, dedicou sua vida à literatura, liderando grupo literário da revista “Joaquim”, fundada em 1946. Um de seus contos mais famosos é *Uma vela para Dario*, publicado pela primeira vez no livro “Cemitério de Elefantes” (1980). O conto, narrado em 3º pessoa, mostra a aflição da personagem Dario ao sofrer um mal súbito e a reação dos transeuntes à situação.

### 2.2 O *corpus*

Uma vela para Dario

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

- 5 Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario ronqueja feio, bolhas  
10 de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

- 15 A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a  
20 farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma

peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las. Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

25 Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo  
30 de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo - os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio - quando vivo - só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete - *Ele morreu, ele morreu*. E a gente começa a se dispersar. Dario  
35 levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns  
40 moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às  
45 primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

### **2.3 Roteiro para o estudo do léxico no conto *VD***

O roteiro da atividade didática sobre léxico está dividido em: (2.3.1) introdução; (2.3.2) objetivos; (2.3.3) duração; (2.3.4) etapas; (2.3.5) proposta de atividade oral e (2.3.6) proposta de atividades escritas. Como já dito anteriormente, o roteiro apresentado neste trabalho constitui parte de uma sequência didática, que pode integrar uma sequência maior, centrada em um gênero discursivo. Neste trabalho, o objetivo é o estudo do léxico de um determinado *corpus*, não será abordada toda a sequência didática, como propõem Dolz e Scheneuwly (2004).

#### **2.3.1 Introdução**

As etapas da atividade de estudo do léxico no conto *VD*, de Dalton Trevisan são: (I) contextualização do *corpus*; (II) leitura em voz alta; (III) levantamento dos temas do texto; (IV) direcionamento para os campos em oposição; (V) construção dos campos semânticos; (VI) aplicação das atividades de exploração do léxico e (VII) aplicação da proposta de produção escrita. O roteiro é uma proposta de atividade para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

As cinco primeiras etapas compõem uma prática dialogada entre o professor e os alunos, A sexta e sétima etapas são constituídas por um conjunto de atividades, mediadas pelo professor, que servirão de instrumento de avaliação das primeiras. Tem-se como objetivo, na aplicação das etapas iniciais (I a V), construir a coerência semântica do texto a partir da análise das unidades que constituem os campos e ampliar o vocabulário dos alunos para além do texto estudado. As cinco primeiras etapas são compostas por atividade oral, relacionada à contextualização do conto e levantamento de campos semânticos. Já as últimas etapas (VI e VII) são formadas, respectivamente, por atividades escritas sobre os campos em oposição e produção escrita de parágrafo.

#### **2.3.2 Objetivos**

##### a) Objetivo geral

- Desenvolver a competência leitora por meio da exploração do léxico do conto *VD*.

##### b) Objetivo específico

- Ampliar o vocabulário individual receptivo e produtivo dos alunos (em extensão e profundidade), por meio do estudo semântico de unidades lexicais do *corpus*, com ênfase nas relações associativas de parassinonímia, antonímia e polissemia.

### 2.3.3 Duração

12 horas/aula.<sup>4</sup>

### 2.3.4 Etapas

- I) Conversa sobre o contexto de produção e circulação do conto *VD*.
- II) Leitura em voz alta do conto *VD*.
- III) Levantamento dos temas do conto.
- IV) Direcionamento para a formação dos campos semânticos *Morte e Vida; Proteção e Abandono*. Nesse momento, é necessário expor claramente o valor opositivo dos campos, que constituem a temática central do conto.
- V) Construção dos campos semânticos. A turma deve construir os campos de forma coletiva e o professor será o responsável por registrar, na lousa, tanto a constituição dos campos, quanto a inclusão ou exclusão das unidades lexicais que irão compô-los.
- VI) Aplicação de atividades de exploração do léxico, em que se pretende associar cada campo semântico a um conjunto de exercícios, que poderão ser considerados pelo professor como uma avaliação de caráter não quantitativo. Não se pretende com essa proposta atribuir uma nota aos alunos, mas sim, avaliar a sua própria aplicabilidade e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.
- VII) Aplicação da proposta de produção escrita em que os alunos deverão escolher entre: produzir um parágrafo introdutório ao conto (contando um pouco mais sobre a personagem Dario: quem era, de onde veio, pra onde ia etc.) ou completar o conto com a produção de um parágrafo final (contribuindo para o desfecho real ou acrescentando uma reviravolta).

---

<sup>4</sup> Cada hora/aula tem duração de 50 minutos.

### 2.3.5 Proposta de desenvolvimento da atividade oral (etapas I a V)

A atividade deve ter início com uma breve contextualização acerca do contexto de produção e circulação do conto. Nesse momento, o professor pode falar um pouco sobre a função do gênero, público-alvo, suporte etc. Um breve panorama histórico sobre a vida do autor pode ser apresentado, dessa forma, os alunos devem se sentir mais motivados a conhecer o texto. Caso a atividade faça parte de uma sequência didática maior, é provável que o professor já tenha desenvolvido a estrutura composicional, tema e estilo do gênero (etapa I).

Após essa breve introdução, deve ser feita a leitura do conto (etapa II) e, em seguida, o professor deve, junto com os alunos, levantar os temas do conto (etapa III), com o objetivo de estruturar os campos semânticos a partir de quatro universos em oposição: *vida-morte* e *abandono-proteção* (etapa IV). A escolha desses universos (campos semânticos) está atrelada à macroestrutura do *corpus* e tem por objetivo principal proporcionar um meio para análise das unidades lexicais do conto.

Nesse momento, é importante que a seleção de unidades lexicais que irão compor os campos seja realizada com os alunos. O papel do professor é conduzir a atividade a fim de se obter, aproximadamente, a constituição vista no Quadro 1, seção 2.3.5.1 e no Quadro 2, seção 2.3.5.2.

#### 2.3.5.1 Construção dos campos em oposição *Vida e Morte* (etapa V)

Nessa etapa de construção dos campos semânticos *Vida e Morte*, tem-se a expectativa de que os alunos e o professor cheguem a este resultado:

**Quadro 1 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Vida e Morte***

VIDA	MORTE
<p><i>vem (apressado)</i>  <i>dobra</i>  <i>encosta-se</i>  <i>senta-se</i>  <i>escorrega</i>  <i>descansa</i>  <i>abre</i>  <i>move</i></p>	<p><i>à espera</i>  <i>morreu</i>  <i>corpo</i>  <i>cadáver</i>  <i>defunto</i>  <i>homem morto</i>  <i>morto</i></p>

### a) Ação x estaticidade

Primeiramente, o professor pode perguntar aos alunos quais unidades do conto devem ser enquadradas no campo *Vida*. Nesse momento, cabe ao docente conduzir os alunos a pensar em unidades lexicais que possuam sentido dinâmico, neste caso, observar as ações realizadas pela personagem principal enquanto ainda estava viva.

O professor deve levar os alunos a perceber que as unidades lexicais que preveem dinamismo estão ligadas a Dario apenas no começo do conto, como as destacadas a seguir: “Dario **vem apressado**, guarda chuva no braço esquerdo” (linha 1); “**dobra** a esquina” (linha 1); “**encosta-se** na parede” (linha 2); “**senta** na calçada”; “**escorrega** e senta na calçada” (linhas 2 e 3); “**descansa** na pedra o cachimbo” (linha 3); “**abre** a boca” (linha 4) e “**move** os lábios” (linhas 4 e 5).

O objetivo é que os alunos percebam que essas palavras dinâmicas estão ligadas ao ritmo da narrativa, no início, acelerado como o ritmo da vida. É importante que, nesse momento, o professor relacione o ritmo dinâmico estabelecido pelas unidades lexicais destacadas e o emprego de elipse do verbo na segunda oração “Dario vem apressado, guarda chuva no braço direito”<sup>5</sup> (linha 1) à voracidade com que, possivelmente, Dario luta pela vida, já que as palavras em destaque são ações realizadas pela personagem durante o seu mal súbito.

A temporalidade da narrativa é fator importante, pois, a partir da morte de Dario, o ritmo da história torna-se outro. Não mais acelerado, como no início (pelo emprego das palavras com sentido de movimento), mas sim, vagaroso, para intensificar o abandono de Dario. Por isso, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o fio rítmico da narrativa.

Realizada a condução do raciocínio acerca do ritmo temporal no conto, os alunos possivelmente encontrarão facilidade em identificar unidades lexicais que possuem sentido oposto àquelas destacadas para compor o campo *Vida*. Espera-se, nesse momento,

---

<sup>5</sup> Nesta sentença, pode-se notar como a ausência de um verbo na segunda sentença “guarda-chuva no braço direito”, insere à narrativa um ritmo veloz. Nesse sentido, se a sentença fosse construída sem a elipse, como por exemplo: “Dario vem apressado, em seu braço esquerdo carrega um guarda-chuva”, o ritmo acelerado teria sido desconstruído. Por isso, pode-se mostrar aos alunos que a transmissão do ritmo acelerado da narrativa também pode ser percebido ao se estudar os aspectos sintáticos, de organização do discurso.

que os alunos identifiquem “à espera”, retirada do trecho “Três horas depois, lá está Dario **à espera** do rabeção” (linha 42) e “morreu”, do trecho “A última boca repete: - Ele **morreu**, ele **morreu!**” (linha 33) como unidades que preveem estaticidade, em oposição as do campo *Vida*; pois mostram Dario passivo aos acontecimentos.

Esse é o momento de o professor chamar a atenção, novamente, para o ritmo da narrativa: agora, mais lento, vagaroso para enfatizar o abandono de Dario e a indiferença dos transeuntes à situação, já que a maioria deles não *mexe um dedo* para auxiliar Dario, ou seja, não se movimentam para ajudar a personagem nem antes, nem depois de sua morte, o que demonstra falta de empatia, de solidariedade e de respeito à vida humana. O professor pode usar como exemplo o trecho “Dario demorou duas horas para morrer” e “as gotas de chuva caíam uma a uma” para expressar essa ideia de ritmo vagaroso ligado ao abandono.

As outras unidades que compõem o campo *Morte* serão analisadas a seguir, no item b), pois serão estudadas como parassinônimos de Dario.

#### **b) Os parassinônimos de “Dario”**

Encerrada a discussão sobre o ritmo narrativo, o professor deve explorar as palavras que substituem o nome “Dario” ao longo da narrativa. Nesse momento, espera-se que os alunos identifiquem que todas essas unidades estão ligadas diretamente ao campo *Morte* e que, de certa forma, contribuem para transmitir a ideia de anonimato à personagem, pois Dario, depois de morto, nem sequer é visto como ser humano, é tratado como um corpo, o que demonstra total falta de empatia e solidariedade por parte das outras personagens.

É necessário que o professor observe, com os alunos, que o nome de Dario é citado até o final do conto, mas que em momentos de abandono Dario tem seu nome substituído por parassinônimos: “Várias pessoas tropeçam no **corpo de Dario**” (linhas 28 e 29); “o guarda aproxima-se do **cadáver**” (linha 30); “todo o ar de um **defunto**” (linha 35), “apenas um **homem morto**” (linhas 37 e 38), “ao lado do **cadáver**” (linha 40) e “retrato de um **morto** desbotado pela chuva” (linha 41).

É importante o professor ressaltar que o sentido de estaticidade também acompanha algumas unidades. Por exemplo, a unidade lexical “retrato” do trecho “**retrato** de um morto desbotado pela chuva” (linha 41) também possui sentido estático, pois não se capturam movimentos nos retratos, eles são recortes no tempo.

### 2.3.5.2 Construção dos campos em oposição *Proteção* e *Abandono* (etapa V)

Nessa etapa de construção dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*, tem-se a expectativa de que os alunos e o professor cheguem a este resultado:

#### Quadro 2 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*

PROTEÇÃO	ABANDONO
<p><i>vela</i></p> <p><i>moradores da rua</i></p> <p><i>guarda-chuva</i></p> <p><i>acende</i></p>	<p><i>sem (o relógio)</i></p> <p><i>sem (o paletó)</i></p> <p><i>sem (a aliança)</i></p> <p><i>chuva</i></p> <p><i>apaga-se</i></p>

A exploração desses campos se dá de forma semelhante à constituição dos campos *Vida* e *Morte*. Entretanto, todas as unidades que compõem o campo *Proteção* e *Abandono* serão exploradas em relação de oposição e essa relação é estabelecida por unidades do próprio *corpus*, exceto no item b), em que se compara a expressão “moradores da rua”, do campo *Proteção*, com expressão semelhante, *moradores de rua*, que não pertence ao conto.<sup>6</sup>

#### a) As perdas de Dario x “vela”

Para a composição do campo *Abandono*, o professor deve perguntar aos alunos quais ações das personagens mais demonstram falta de empatia. Provavelmente, os alunos devem concluir que os pertences de Dario não iam simplesmente “sumindo”, mas sim, que eram furtados de forma sorrateira pelas pessoas que supostamente tentavam ajudar a personagem. Aqui, o professor deve conduzir os alunos a pensarem em como essas “perdas” são retratadas no conto (de maneira não explícita, “deixando no ar” que os objetos sumiam porque eram levados pelos transeuntes).

<sup>6</sup> Nos campos *Vida* e *Morte*, o item b), em que aparecem os parassinônimos de Dario, não é explicitamente oposto a nenhuma unidade lexical do conto. Apenas, analisa-se a transformação de Dario ao longo da narrativa (que se constata pelo uso dessas unidades) e a perda de identidade inerente a esse processo.

Para a composição desse campo, as expressões que acompanham “sem” e que estão relacionadas ao sumiço dos pertences de Dario devem ter destaque nas orientações do professor a fim de que os alunos apontem os trechos: “**sem o relógio** de pulso” (linha 23); “A cabeça agora na pedra, **sem o paletó** (linha 43) e “E o dedo **sem a aliança**” (linha 43). É importante que o professor ressalte que esse sumiço dos pertences acompanha toda a narrativa para intensificar o abandono constante sofrido pela personagem.

Com relação aos objetos que foram furtados de Dario: “relógio”, “paletó” e “aliança”, o professor pode, junto com os alunos, pensar em outros sentidos que possam ser atribuídos a essas unidades. O objetivo aqui é fazer com que os alunos encontrem usos metafóricos atrelados ao contexto do conto. Para auxiliar na busca de significados adequados, o professor deve orientar que os alunos consultem dicionários. Esperam-se respostas, como:

- “**relógio**”: definição ligada a tempo, o que, pelo contexto, pode nos remeter à ideia de que o tempo de Dario havia se esgotado, havia chegado a hora de sua morte.
- “**paletó**”: com sentido denotativo de peça do vestuário masculino. No entanto, por um viés figurado, a partir do contexto, pode-se compreender que Dario está agora, na hora de sua morte, despido de todos os seus luxos e padrões sociais, tendo em vista que paletó é uma vestimenta usada em ocasiões formais.
- “**aliança**”: anel de noivado ou casamento, união ou mistura. Aliada à preposição “sem”, a unidade lexical “aliança” pode passar a simbolizar, em um sentido mais figurativo, ausência de elo, o que justificaria a falta de empatia das personagens. Nesse sentido, a unidade poderia simbolizar: a) a carência de empatia por parte dos moradores da rua e b) a falta de envolvimento de Dario com os outros, tendo em vista que a personagem não faz parte do local, é um estrangeiro (quando abrem a carteira dele, o endereço é de outro lugar), fatores que colaboram para o afastamento dessas personagens. Além disso, a unidade poderia significar ausência de ligação com a vida. Depois de morto, a personagem não teria mais aliança com esse mundo.

O professor pode chamar a atenção dos alunos para a unidade “vela” (que pertence ao campo *Proteção*), encontrada no título do conto: “Uma vela para Dario”. O professor deve fazer os alunos perceberem que a vela foi a única coisa dada a Dario, o resto de seus pertences lhe foi subtraído. Além disso, deve-se enfatizar que a vela, de modo algum, representa um bem material e que, estando alheio ao poder de compra do dinheiro, não

possui valor material, mas sim, humano, fator que enobrece ainda mais ação (realizada pelo menino).

Nesse momento, pode surgir uma discussão acerca da condição social do menino. Caso ocorra, o professor pode questionar os alunos sobre o que eles acham da ação dessa personagem, que é descrita como “de cor” e “descalço” e é uma das únicas a se sensibilizar com a situação de Dario.

#### **b) Moradores de rua x “moradores da rua”.**

Os alunos devem identificar que a expressão “moradores da rua” integra o campo *Proteção* porque simboliza o pertencimento dos moradores àquela determinada rua em que se passa a história. Os moradores da rua estão protegidos, pois estão em seus bairros, ao lado de suas casas. Nesse momento, o professor deve relembrar que Dario era um estrangeiro naquele lugar, não pertencia àquela rua, como pode ser comprovado no trecho “o endereço era de outra cidade” (linha 26).

Feita essa análise, o professor deve perguntar aos alunos se a expressão “moradores da rua”, encontrada no conto, não remete a uma outra expressão de sentido completamente oposto. A resposta esperada é *moradores de rua*. A partir dessa resposta, o professor deve explicar o sentido da expressão que, oposta à primeira, representa abandono, já que alguém que é morador de rua não possui lar, não pertence a lugar algum.

Após essa análise, espera-se que os alunos sejam capazes de relacionar a figura do menino “de cor” e “descalço” a um morador de rua e que percebam que essa personagem sofre um outro tipo de abandono, um abandono social.

Deve-se ressaltar que se trata de um menino, uma criança que deveria ser amparada pelo governo e pela sociedade de forma geral, mas que, assim como Dario, passa despercebida aos olhos das pessoas.

#### **c) “Chuva” x “guarda-chuva”**

Para estabelecer a oposição entre as palavras “chuva e “guarda-chuva”, o professor, primeiramente, deve fazer junto com os alunos, um levantamento acerca da carga semântica social que a unidade “chuva” possui. Espera-se que os alunos percebam o

sentido negativo que pode ser atribuído à unidade em determinados contextos: solidão, angústia ou desespero.<sup>7</sup>

É importante também que o professor esclareça que, em outros contextos, a “chuva” pode ter sentido positivo: pode significar fartura, fertilidade ou saúde. Para exemplificar, o professor pode citar uma situação envolvendo agricultura, na qual a chuva seja necessária para o crescimento da colheita.

Entretanto, é importante deixar claro que, no contexto do conto, “chuva” faz parte do campo *Abandono*, pois intensifica o abandono de Dario, que é deixado na chuva: “primeiras gotas de **chuva**, que volta a cair” (linha 44), o que confere ao desfecho da narrativa um sentimento de tristeza ainda mais acentuado.

O “guarda-chuva” é apresentado ao leitor como um pertence de Dario: “Dario vem apressado, **guarda-chuva** no braço direito” (linha 1). Nesse momento, é necessário que o professor comente a construção da palavra com os alunos, esclarecendo que essa unidade é composta por duas unidades lexicais independentes, que juntas, transformam-se em outra unidade com significado próprio. É importante deixar claro que o significado de “guarda-chuva” não é o resultado da junção dos significados das palavras “guarda” e “chuva”, mas sim, que a unidade possui valor semântico próprio, pois já está lexicalizada.

Mais adiante, o professor deve perguntar aos alunos qual é a utilidade do objeto. Nesse momento, espera-se que eles relacionem o objeto à proteção (e, conseqüentemente, ao campo *Proteção*). Por essa perspectiva, tem-se como expectativa que os alunos percebam que o objeto não protege apenas da chuva em si, mas que também poderia proteger de outras coisas ruins (se não tivesse sido roubado), levando em conta a carga negativa que pode ser atribuída à unidade “chuva”.

Aqui, o professor pode conduzir a uma análise conotativa da unidade lexical “guarda-chuva”, fazendo referência à ideia de que o objeto protegia Dario de sentimentos

---

<sup>7</sup> Para exemplificar, o professor pode citar cenas de filmes em que a chuva está presente, cujo objetivo é demonstrar a solidão ou tristeza de uma personagem (cenas de choro na janela, em que a personagem chora, enquanto a chuva bate no vidro; cenas de velórios em que todos estão tristes e a chuva cai etc.).

negativos e que este, ao ser furtado, deixa Dario vulnerável à indiferença e rispidez humanas.

#### d) “Chuva” x “vela”

Para iniciar essa oposição, o professor deve perguntar aos alunos os possíveis significados para a unidade “vela”. Espera-se que eles relacionem “vela” à ideia de luz e que, por isso, encaixem-na no campo *Proteção*.

A partir dessa constatação, os alunos devem opor “vela” à unidade “chuva”, analisada anteriormente, já que aquela estaria ligada à luz, à esperança e essa à escuridão e à tristeza. O professor pode usar expressões populares como “uma luz no fim do túnel”, “e fez-se a luz” para relacionar luz à esperança.

No trecho final, o leitor é induzido a aceitar a ideia de que a vencedora da batalha foi a desesperança: “Apagou-se (a vela) às primeiras gotas de **chuva**, que voltava a cair” (linha 44), reafirmando assim, todos os sentimentos pessimistas despertados ao longo da narrativa – abandono, isolamento e falta de compaixão. O professor deve conduzir os alunos para que sejam capazes de perceber sentidos mais figurados que possam ser atribuídos às unidades “vela” e “chuva” e, conseqüentemente, sejam capazes de refletir sobre essa relação de forças opostas ao final do conto.

Mais adiante, com o auxílio de um dicionário, pode-se solicitar aos alunos que procurem possíveis significados para a unidade “vela” (que possam ser atribuídos ao contexto do conto) e a relação dela com a unidade “velar”, já que a “vela” é acesa com o objetivo de “velar” Dario. Tem-se como expectativa os seguintes resultados, retirados de Ferreira (2002):

- **Velar:** (1) Manter-se acordado, não dormir, ficar ao pé de algo; (2) Proteger, oferecer proteção.
- **Vela:** (1) Peça de cera ou composta por outras substâncias gordurosas, que possui pavio e se utiliza para iluminar. (2) Filtro, objeto poroso utilizado para filtrar água.

Após a pesquisa, é necessário enfatizar que a unidade lexical “vela” teria também um sentido de cuidar, zelar por Dario (tendo em vista que o único ato de compaixão recebido pela personagem foi o de acender a vela). Além disso, culturalmente o ato de “velar”

alguém falecido é encarado moralmente como uma ação de respeito e empatia, como um ritual. Aqui, o professor pode citar os velórios como uma representação dessa prática.

#### e) “Apaga-se” x “acende”

Para concluir a análise dos campos, as unidades “apaga-se” e “acende” devem ser, respectivamente, relacionadas às unidades “chuva” e “vela”. Espera-se que os alunos, após essa relação, identifiquem que “apaga-se” pertence ao campo *Abandono*, já que a chuva apaga a vela acesa pelo menino e que “acende”, conseqüentemente, pertence ao campo *Proteção*.

O professor deve retomar com os alunos os trechos em que as unidades aparecem para que eles percebam a relação de oposição entre os referidos termos: “vem com uma **vela**, que **acende** ao lado do cadáver” e o verbo “apagar” à unidade “chuva”: “O toco de vela **apaga-se** às primeiras gotas da **chuva**” (linha 44).

Posteriormente, é recomendado que se pergunte aos alunos quais os possíveis sentidos de “apagar” (se necessário deve ser feito uso do dicionário). Aqui, tem-se a expectativa de que os alunos relacionem o verbo “apagar” aos significados *cessar*, *extinguir* ou *interromper*. Cabe ao professor, após a explanação desses conceitos, relacioná-los à morte de Dario, uma vida que se extinguiu/cessou (assim como o fogo da vela).

### 2.3.6 Proposta de atividades escritas (etapas VI e VII)

Nesta seção, estão expostas as atividades escritas (etapas VI e VII) embasadas nos campos semânticos em oposição analisados anteriormente e seguirão a seguinte ordem: (2.3.6.1) Atividade escrita sobre os campos *Vida* e *Morte*; (2.3.6.2) Atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono*<sup>8</sup> e (2.3.6.3) Produção escrita. As unidades lexicais que compõem esses campos serão estudadas por um viés semântico, cuja abordagem se dará por relações de parassinonímia, antonímia e polissemia. Além disso, aspectos discursivos pertinentes ao estudo também serão levados em consideração.

Como forma de esclarecer quais são os objetivos a serem alcançados, cada uma das atividades escritas sobre os campos em oposição está acompanhada de expectativas de

---

<sup>8</sup> As propostas de atividades escritas, tanto dos campos *Vida* e *Morte*, quanto dos campos *Proteção* e *Abandono*, após a aplicação para as turmas A e B, sofreram modificações, principalmente, em relação à nomenclatura dos campos semânticos (intitulados, após a reformulação, *universos temáticos*, expressão utilizada durante a aplicação da atividade oral) e à formatação.

respostas, assim, o professor pode avaliar se, de fato, as respostas dadas por seus alunos estão de acordo com as expectativas.

É importante ressaltar o caráter diagnóstico desta atividade, que tem por objetivo verificar se os objetivos elencados no roteiro foram, de fato, alcançados.

### **2.3.6.1 Atividade escrita sobre os campos *Vida e Morte* (etapa VI)**

A partir da leitura do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos universos temáticos<sup>9</sup> *Vida e Morte*, realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1 No início do conto, observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passiva, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

**Espera-se que os alunos reconheçam as unidades que conferem dinamismo à narrativa: “vem apressado”, “dobra”, “encosta-se”, “escorrega”, “senta”, “abre” e “move”.<sup>10</sup>**

b) Quais palavras representam a passividade de Dario diante das ações dos outros?

**Espera-se que os alunos associem as unidades “morreu” e “à espera” à passividade de Dario.**

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

---

<sup>9</sup> Usa-se na atividade escrita a expressão *universos temáticos* para designar os campos semânticos em oposição.

<sup>10</sup> As partes em negrito, que aparecem logo após cada questão, são expectativas de respostas dos alunos. Caso algum aluno apresente resposta diferente das apresentadas como referência, o professor deve analisá-la levando em consideração o contexto e as intenções do aluno.

**Tem-se como expectativa que os alunos respondam: “corpo”, “homem morto”, “morto” e “cadáver”, associando a perda de seu nome à perda de identidade.**

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

**Respostas como “finado” ou “falecido” são esperadas. Caso os alunos apresentem gírias, o professor deve discutir o registro.**

c) Existem, na Língua Portuguesa, outros substantivos que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sabendo disso, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

**Acredita-se que os alunos sejam capazes de encontrar outras palavras para designar uma pessoa que morreu, como: “finado” e falecido”. Pode-se também esperar respostas como: “presunto”, “restos mortais” e “caveira”. Se for o caso, o professor deve realizar uma discussão sobre o traço de impessoalidade desses termos.**

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) **está morrendo**”. (linha 14).

II) “- Ele (Dario) **morreu**, ele **morreu**”. (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante à palavra “morrer”. Transcreva as palavras e expressões.

**Respostas como “abotoar o paletó”, “falecer”, “fenecer”, “descansar”, “bater as botas”, “desencarnar”, “partir”, “sucumbir”, “passar dessa para melhor”, “perecer” etc. podem ser obtidas.**

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitadas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar esses contextos.

FORMAL	INFORMAL

PEJORATIVO	RESPEITOSO

**Tem-se como expectativa que os alunos sejam capazes de perceber que as palavras elencadas na parte inicial do exercício não são apropriadas a todos os contextos e que as escolhas lexicais dependem do gênero e da esfera social de circulação.**

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima (I e II)? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

**Espera-se que os alunos coloquem palavras ou expressões mais respeitosas: “faleceu” ou “morreu”. Algumas palavras pesquisadas podem demonstrar respeito, mas não fazem parte do vocabulário de um menino de rua, por exemplo: “feneceu” e “sucumbiu”. Caso os alunos respondam algo assim, o professor deve explicar que, pela idade e pelas condições sociais do menino, provavelmente, ele não conheceria essas palavras.**

### **2.3.6.2 Atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono* (etapa VI)**

A partir da leitura do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos universos temáticos *Proteção* e *Abandono*, realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1. No conto, a expressão “moradores da rua” é usada para designar as personagens que moram no local em que se passa a história. A expressão *moradores de rua* não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que, pelas suas características, pode ser associada a um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

**Tem-se como expectativa que os alunos relacionem o menino a um morador de rua devido a suas características “de cor” e “descalço”.**

b) Quais características atreladas a essa personagem permitem essa associação? Por quê?

**Espera-se que os alunos respondam “de cor” e “descalço”. O professor deve discutir com os alunos o possível caráter social dessas escolhas.**

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva” que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar o objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte integrante da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

**Espera-se que os alunos sejam capazes de encontrar palavras, como: “guarda-vidas”, “guarda-corpo”, “guarda-noturno”, “guarda-roupa”, “guarda-sol”, “guarda-civil”, “guarda-florestal” etc.<sup>11</sup>**

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”?

**Palavras como “guardanapos”, “vanguarda”, “velha guarda” e “jovem guarda” não possuem sentido de guardar. Caso algum aluno chegue a essas respostas, deve identificar que elas não possuem sentido de “guardar”.**

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” não se refere, apenas, a um objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra possui sentidos figurados.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”. Transcreva-os.

**Tem-se como expectativa os seguintes significados, retirados de Ferreira (2002): (1) Pano forte e resistente que se prende aos mastros para fazer andar as embarcações ou aos braços dos moinhos de vento para os fazer girar. (2) Ato de velar. (3) Navio,**

---

<sup>11</sup> Apesar de os aspectos gramaticais não serem o foco das atividades, o professor pode chamar atenção para as unidades que representam verbos e as que se apresentam como substantivos e enfatizar a diferença de função entre essas duas classes gramaticais.

**embarcação. (4) Privação de sono à noite. (5) Vigília, sentinela. (6) Peça de cera com pavio no centro que serve para dar luz. (7) Peça dos motores de explosão onde se produz faísca elétrica, destinada à queima de vapores.**

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

**Espera-se que alunos sejam capazes de relacionar a palavra “vela” às acepções (2), (5) e (6). A definição (6) poderá ser mais facilmente identificada devido a sua relação imediata com o conto. Entretanto, espera-se que os alunos sejam capazes de perceber que a ação do menino é um ato de respeito, relacionado a ação de “velar” e que, por isso, as outras definições mencionadas também se aplicam ao contexto do conto.**

c) Quais deles não estão relacionados?

**Acredita-se que os alunos sejam capazes de perceber que “vela de motor” e de “navio” não estão relacionadas ao contexto do conto.**

4. As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### *ACENDER*

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

#### *APAGAR*

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (figurado): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

**Espera-se que os alunos associem todos os sentidos expressos no enunciado ao conto e expliquem que, em alguns deles, essa associação ocorre de forma denotativa, como em “apaga-se” e “acende” (a vela) e que, em outros casos, a associação se dá de**

maneira figurada, por exemplo, na relação que se estabelece entre “morrer” (no conto, “morreu”) e “apagar” (no conto, “apaga-se”), em que a última unidade tem seu sentido ampliado: não apenas a vela se apagou, como também a vida de Dario.

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.

**Tem-se como expectativa os seguintes significados, retirados de Ferreira (2012):**

#### **ACENDER**

- 1. Provocar; dar início a: “Acendeu a guerra”. (Figurado)**
- 2. Inflamar-se; tornar ou ficar muito irritado: “Os insultos acenderam-na; acendeu-se e brigou no trabalho”. (Figurado)**
- 3. Ligar; fazer com que um sistema de iluminação funcione: “Acendeu a lâmpada”.**

#### **APAGAR**

- 1. Interromper fluxo de corrente elétrica. Desligar uma lâmpada: “Apague a luz”.**
- 2. Fazer sumir sem deixar traço, eliminar: “O sabão apagou todas as marcas de lodo”.**
- 3. Tornar nulo, esquecer, anular: “Não conseguiu apagar a lembrança do desastre”.**
- 4. Desfazer completamente, aniquilar, destruir, extinguir: “O álcool apagou-lhe a razão”. (Figurado)**
- 5. Tirar a importância de, deslustrar, obscurecer: “Apagaram o negro da História”. (Figurado)**
- 6. Perder o entusiasmo, desanimar-se, desencorajar-se: “Depois que foi reprovado, apagou-se” (Figurado)**
- 7. Eliminar a vida de, matar: “Juraram apagar o juiz”. (Figurado)**

c) A partir dos sentidos encontrados, crie contextos de uso para “acender” e “apagar”.

**Espera-se que, a partir dos sentidos e contextos de aplicação, os alunos sejam capazes de criar contextos adequados aos possíveis sentidos.**

5. No universo *Morte*, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o seu anonimato. Já no campo *Abandono*, observam-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

**Tem-se como expectativa que os alunos identifiquem que as expressões compostas pela unidade “sem”: “sem o paletó”, “sem o relógio” e “sem a aliança”, indicam que os pertences de Dario eram furtados pelos transeuntes. Outras expressões que não aparecem no campo também podem ser incluídas na resposta e devem ser consideradas pelo professor, é o caso das expressões “bolsos vazios” (linha 30) e “não se vê” (linha 13).**

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

**Acredita-se que os alunos tenham como resultado uma definição que se aproxime daquela retira de Azevedo (1993):**

**O nome “Dario” tem origem no persa Dara, através do grego Dareios e do latim Darius, forma romana do nome persa Dārayavahush, formado pelos elementos Daraya, que significa “possuir” e vahu, que quer dizer “bens” e significa "rico, possuidor de bens". Nesse caso, pode-se notar que o nome em questão faz referência a um sujeito de posses, possuidor de riquezas. No conto, Dario tem seus bens furtados pelos outros.**

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

**Tem-se como expectativa que os alunos percebam a relação de oposição entre o significado do nome Dario “aquele que possui” e as “perdas” sofridas pela personagem ao longo de toda a história. O anonimato sofrido por Dario ao longo da narrativa também pode ser mencionado pelos alunos, tendo em vista que, na medida em que a história se desenrola, Dario vai “perdendo” seu nome e, conseqüentemente, sua identidade.**

6. No conto, não fica explícita a forma como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos dois sentidos para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

Levando em consideração o contexto do conto, qual sentido pode definir as perdas sofridas por Dario. Por quê?

**Espera-se que os alunos percebam que os pertences de Dario não sumiam sem explicação e que a personagem também não os perdeu por esquecimento ou desleixo, mas sim, que seus pertences foram furtados por aqueles que supostamente se aproximavam para ajudar.**

### 2.3.6.3 Produção escrita

Agora, é a sua vez de narrar a história. Inclua um parágrafo no conto, no início ou ao final.

Dicas:

Se a sua intenção for escrever um parágrafo introdutório, pode dar uma possível explicação para a ida de Dario àquela rua. Além disso, pode incluir algumas informações sobre a personagem, tendo em vista que o conto não trata da identidade da personagem.

Agora, se o seu objetivo é incluir um parágrafo final, pode contribuir para a construção de um final mais emocionante que conte, por exemplo, qual foi o destino do menino ou do corpo de Dario.

Observação:

O objetivo desta produção é verificar se houve manutenção ou expansão dos universos temáticos construídos na atividade oral. Por isso, lembre-se da conversa que tivemos

durante a construção desses universos e escolha palavras adequadas às intenções pretendidas por você<sup>12</sup>.

**Espera-se, com essa produção, que os alunos construam um parágrafo coerente, que contribua com a narrativa. A produção escrita deve ser encarada como um processo, por isso, o professor deve solicitar aos alunos que organizem o pensamento, façam rascunho e depois revisem sua produção. Na produção final, serão analisadas as escolhas lexicais realizadas pelos alunos e se essas escolhas são feitas de forma adequada e coerente ao contexto narrativo do conto. O objetivo é observar se os alunos mantêm, ampliam ou criam campos semânticos novos a partir de suas escolhas.**

---

<sup>12</sup> Essa observação foi incluída após aplicação com as turmas A e B, pois houve a necessidade de esclarecer aos alunos o que seria analisado em suas produções.

### **3 Aplicação da proposta pedagógica**

Esta seção é composta por duas partes: a primeira (3.1) é um breve contexto escolar da EE Olga Cury – Santos/SP (escola onde a proposta foi aplicada) e a segunda (3.2) é a descrição da aplicação da proposta pedagógica para duas turmas de 9º ano dessa escola. A descrição conterá relatos da aplicação das atividades orais e escritas.

#### **3.1 Contexto escolar**

A EE Olga Cury localiza-se no bairro da Aparecida, em Santos- SP. A instituição oferece ensino regular (Fundamental II e Médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite.

A proposta de atividade foi desenvolvida com duas turmas de 9º ano (A e B), classes bastante heterogêneas, com muitos alunos com dificuldades de leitura e escrita. Alguns alunos apresentam problemas de vocabulário e escassez de repertório lexical em suas produções textuais, outros possuem problemas ortográficos e de pontuação. De modo geral, esses alunos não têm hábito de leitura, o que justifica, em parte, os problemas de escrita e de repertório lexical.

Cada turma possui aproximadamente 30 alunos matriculados, contudo, nem todos são frequentes, o que dificulta bastante o trabalho em sala de aula. O excesso de alunos por sala e as faltas frequentes não só compromete o andamento das aulas, como também influencia diretamente na aplicação da proposta.

Devido às faltas excessivas, nem todos os alunos participaram de todas as etapas da aplicação, por isso, alguns deles realizaram apenas algumas atividades da sequência.<sup>13</sup>

#### **3.2 Descrição da aplicação<sup>14</sup>**

##### **3.2.1 Turma A**

Nesta seção, estão descritas, respectivamente, (3.2.1.1) Atividade oral de contextualização e levantamento dos campos semânticos *Vida e Morte*; (3.2.1.2)

---

<sup>13</sup> As atividades analisadas no Capítulo 4 pertencem a alunos que participaram da aplicação de toda a sequência.

<sup>14</sup> O registro de aplicação foi realizado pela professora, durante as aulas, de forma escrita, por meio de um caderno de anotações. O objetivo desse tipo de registro foi representar fielmente a troca de experiências entre os alunos nos momentos mais produtivos da aplicação.

Atividade escrita de exploração do léxico dos campos *Vida e Morte*; (3.2.1.3) Atividade oral de contextualização e levantamento dos campos semânticos *Proteção e Abandono* e (3.2.1.4) Atividade escrita de exploração do léxico dos campos *Proteção e Abandono*.

### 3.2.1.1 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos *Vida e Morte* (etapas I a V)

Primeiramente, entreguei<sup>15</sup> uma cópia do conto para cada aluno e, posteriormente, fiz uma breve contextualização do gênero *conto*, juntamente com a exposição de algumas informações sobre a vida do autor. Em seguida, realizei, em voz alta, a leitura do conto. O momento de leitura foi muito tranquilo, os alunos estavam atentos e se mostraram curiosos com a história.

Após a leitura, iniciamos uma discussão sobre os aspectos temáticos do conto. Nesse momento, um aluno disse em voz alta que o tema do conto era a morte de Dario. Então, questionei-os:

Pergunta 1 <sup>16 17</sup>	- O que acontece com Dario?
Resposta 1 <sup>18</sup>	- As coisas do morto eram roubadas!
Resposta 2	- O tema do conto é o egoísmo!

Em seguida, perguntei à turma se eles não achavam que nesse conto poderia haver uma crítica. Seguindo esse raciocínio, rapidamente, a turma chegou à conclusão de que o texto não abordava explicitamente o tema egoísmo, por exemplo, mas que havia uma crítica embutida à história.

Para dar sequência à análise do conto, retornei ao assunto levantado anteriormente sobre os pertences da personagem. Eles prontamente, e de forma unânime, responderam-me que os pertences de Dario eram roubados.

<sup>15</sup> Utiliza-se a 1ª pessoa do singular para apresentar relato da aplicação feita pela pesquisadora.

<sup>16</sup> Usa-se discurso direto na apresentação do diálogo entre professora e alunos para que fiquem evidenciadas as respostas dos alunos que sintetizam suas descobertas.

<sup>17</sup> Os registros foram coletados de forma escrita pela professora e passaram por adaptações para compor este trabalho.

<sup>18</sup> As perguntas são realizadas pela professora e as respostas dadas por diferentes alunos.

Então, perguntei-lhes:

Pergunta 2	- Há alguma parte do texto que confirme isso?
Resposta	- Ah, professora! O cara estava lá morto e as coisas deles sumiam por mágica?! Todo mundo que se aproximava dele para “ajudar” acabava roubando, levando alguma coisa. Ele aparece “sem o relógio” e “sem a aliança”.

Questionei-os sobre o que eles achavam disso. A maioria respondeu que achava errado não ajudar alguém que precisasse de auxílio. Voltei a indagar:

Pergunta 3	- Mas e se for alguém desconhecido? Dario era conhecido por aquelas pessoas?
Resposta	- Não, ele não morava na cidade. Não era conhecido por ninguém, mas mesmo assim é egoísmo e falta de humanidade não ajudar alguém que está morrendo.
Pergunta 4	- Como vocês sabem que Dario era desconhecido?
Resposta	- Tiveram que pegar os documentos de sua carteira para saber seu nome e sua cidade! Ninguém o conhecia, mas é muita mancada o que fizeram com ele, professora.

Mais adiante, questionei-os sobre a palavra “rabcão” (linha 32). Alguns alunos sabiam o significado e prontamente responderam que era um carro funerário. A partir disso, prossegui perguntando-lhes se havia alguma outra palavra cujo significado era

desconhecido. Perguntaram o que era “ronqueira” (linha 8). Distribui, então, os dicionários<sup>19</sup> (pedi a alguns alunos que trouxessem de casa, outros foram obtidos na escola) e solicitei que procurassem o sentido de “ronqueira”. Então, indaguei-os:

Pergunta 5	- O que é “ronqueira”?
Resposta	- É a ação de roncar.
Pergunta 6	- E no contexto, com que sentido foi empregado?
Resposta	- Mostra que Dario estava passando mal.
Pergunta 7	- Quais outras palavras demonstram isso?
Resposta	- “Diminui”, “encosta-se”, “morde”, “escorrega”.
Pergunta 8	- Isso! Agora vamos falar um pouco sobre as palavras que substituem o nome de Dario ao longo da narrativa. Quais [...].
Resposta	- “Ele”!
Pergunta 9	- Sim, você está certo! Mas há alguma outra palavra que atribua a Dario um sentido anônimo, como se ele não fosse mais uma pessoa?
Resposta 1	- “Defunto”!
Resposta 2	- “Cadáver”!
Resposta 3	- “Morto”!

---

<sup>19</sup> FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002; BECHARA, E. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2009 e HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

Talvez a resposta “ele” se justifique pela explanação do conteúdo anterior: elementos coesivos. Havia explicado, poucas aulas atrás, que há palavras do texto que podem ser substituídas por pronomes para que se evitem repetições desnecessárias.

Disse-lhes que todas as respostas dadas estavam corretas e que, a partir daquele momento, para encerrar a nossa análise, iríamos dividir o conto em dois universos temáticos<sup>20</sup> *Vida* e *Morte*. E, para compor o campo *Vida*, questionei-os:

Pergunta 10	- No início da conversa, vocês me disseram que o tema do conto é a morte de Dario, certo?
Resposta	- Sim! (Alguns acenaram com a cabeça positivamente).
Pergunta 11	- Mas, Dario já está morto no início da narrativa?
Resposta	- Não! Dario morre no meio do conto, professora.
Pergunta 12	- Então, vamos nomear os universos temáticos como: <i>Vida</i> e <i>Morte</i> . Quais palavras do conto vocês acreditam que tem relação com vida?
Resposta	- “Dario”!
Pergunta 13	- Por que acha isso?
Resposta	- Porque o nome dele é substituído por outras palavras com sentido de morte. Ele era uma pessoa, depois que morre vira só um corpo.

O restante dos alunos concordou. Então, colocamos a primeira palavra que compunha o campo: “Dario”.

Pergunta 14	- Há mais alguma palavra?
-------------	---------------------------

<sup>20</sup> Durante a atividade oral com os alunos, utiliza-se a expressão *universos temáticos* para designar os campos semânticos.

Resposta 1	- “Encosta-se” também pode entrar em <i>Vida</i> !
Resposta 2	- “Vem apressado”!
Pergunta 15	- Qual o motivo da escolha? Há mais palavras?
Resposta 1	- Tem a ver com movimento. Com os movimentos de Dario.
Resposta 2	- “repete” [querendo incluir unidade retirada do trecho “a última boca repete” (linha 33)].
Resposta 3	- Não pode! Não é Dario que repete! Essa palavra não pode!

A partir desse momento, interfeiri e disse aos alunos que só poderiam compor o universo temático *Vida*, palavras relacionadas às ações de Dario. Os alunos concordaram.

Em seguida, falaram vários verbos que compunham os parágrafos iniciais: “dobra”, “diminui”, “escorrega”, “descansa”, “senta-se”, “encosta-se”, “abre”, “move” e “reclina-se”.

Pergunta 16	- Vocês perceberam que essas palavras estão no início da narrativa? Por que será?
Resposta 1	- Dario ainda estava vivo!
Resposta 2	- Mas essas palavras que colocamos não podem estar em <i>Vida</i> . Ele já estava passando mal.
Resposta 3	- Então, vamos colocar “ronqueja” como uma transição porque parece que ele dá seu último suspiro.

A turma concordou. Então, colocamos “ronqueja” (linha 8) como transição entre *Vida* e *Morte*. Em seguida, pedi que procurassem palavras para compor o universo *Morte*.

Pergunta 17	- Vocês já têm alguma palavra em mente?
Resposta 1	- “Defunto”!
Resposta 2	- “Cadáver”!

Fui anotando as respostas na lousa. Os alunos primeiramente associaram ao universo *Morte* as palavras que substituíam o nome de Dario, no entanto, eles não conseguiram chegar à expressão “homem morto” (linha 38), sendo eu a responsável pela inclusão da expressão.

Quando acabadas essas palavras, perguntei-lhes:

Pergunta 18	- Querem incluir mais alguma palavra ao universo temático <i>Morte</i> ?
Resposta 1	- “Morreu”, pô! Essa é a mais óbvia!
Resposta 2	- “Morrendo”!
Resposta 3	- “Largado”, “estirado” e “desbotado”!

Após registrar as unidades na lousa, perguntei se não havia alguma outra para incluir. Não disseram nada. Então, a fim de que refletissem, perguntei sobre as unidades que compunham o universo *Vida*:

Pergunta 19	- Vocês não me disseram que essas palavras possuíam sentido de movimento? (Apontei para as palavras “move”, “abre”, “encosta-se”).
Resposta	- Sim!
Pergunta 20	- Então, no conto também há palavras que transmitem sentido de espera, de passividade. Quais são elas?
Resposta	- “À espera”!

Após essa conversa, os alunos decidiram que não havia mais nenhuma unidade para incluir nos campos. Portanto, a construção dos universos temáticos *Vida* e *Morte* ficou assim:

**Quadro 3 - Campos semânticos *Vida* e *Morte*: Turma A**

VIDA	MORTE
<i>vem (apressado)</i>	<i>à espera</i>
<i>dobra</i>	<i>defunto</i>
<i>encosta-se</i>	<i>cadáver</i>
<i>senta-se</i>	<i>morto</i>
<i>escorrega</i>	<i>homem morto</i>
<i>descansa</i>	<i>morreu</i>
<i>abre</i>	<b><i>morrendo</i></b>
<i>move</i>	<b><i>estirado</i></b>
<b><i>diminui</i></b>	<b><i>largado</i></b>
<b><i>reclina-se</i><sup>21</sup></b>	<b><i>desbotado</i></b>
<b><i>ronqueja</i><sup>22</sup></b>	

<sup>21</sup> As palavras em negrito não foram apresentadas na expectativa para estes campos semânticos **Quadro 1 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Vida* e *Morte*** (p. 35).

<sup>22</sup> Assim como já mencionado anteriormente, os alunos preferiram colocar a unidade “ronqueja” como transição entre os campos *Vida* e *Morte* por acreditarem que a unidade representa o último suspiro de vida de Dario.

### 3.2.1.2 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Vida e Morte*<sup>23</sup> (etapa VI)

Esta seção é composta pela descrição da aplicação de cada um dos exercícios que compõem a atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Vida e Morte*, realizada pelos alunos da turma A:

Primeiramente, realizei a leitura dos exercícios em voz alta e fui comentado cada questão individualmente. No entanto, ao final da explicação, percebi que alguns alunos estavam perdidos com a quantidade de exercícios e pedi que respondessem somente os dois primeiros. Durante a realização dos exercícios, os alunos tiveram dúvidas, que foram sanadas em suas carteiras.

#### a) Exercício 1

No início do conto, observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passiva, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

- a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?
- b) Quais palavras representam a passividade de Dario diante das ações dos outros?

De modo geral, os alunos não tiveram muitas dúvidas no exercício 1. No item a), em que se pedia para identificar as ações de Dario, os alunos prontamente responderam que elas correspondiam às ações da personagem no início da narrativa. Houve variedade de respostas por conta da quantidade de verbos. A maioria dos alunos colocou os verbos que compunham o campo semântico que estava na lousa.

No item b), alguns alunos tiveram dificuldade de compreensão do enunciado, por não saberem o que significava “passividade”. Mesmo abordando o tema durante a análise, alguns alunos não conseguiram responder prontamente. Pedi, então, para que procurassem o significado da palavra no dicionário. Assim que o primeiro aluno

---

<sup>23</sup> Essa seção tem por objetivo descrever a aplicação da atividade escrita sobre os campos *Vida e Morte*, por isso, não serão analisadas as respostas dos alunos (apenas o capítulo 4 deste trabalho é destinado à análise de resultados).

encontrou o sentido da palavra, pedi que lesse em voz alta para a turma. Não houve mais dúvidas.

### **b) Exercício 2**

No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

- a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.
- b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?
- c) Existem, na Língua Portuguesa, outros substantivos que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sabendo disso, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

No item a) do exercício 2, os alunos deveriam reconhecer no texto as palavras que substituíam o nome de Dario ao longo da narrativa com o objetivo de acentuar seu anonimato. Não houve questionamentos acerca do exercício, mas percebi que alguns alunos colocaram o pronome “ele”<sup>24</sup>.

Durante a aplicação, alguns alunos me perguntaram o que era anonimato e novamente procedi como no questionamento anterior: pedi que procurassem no dicionário e que um aluno lesse a definição em voz alta. Mesmo assim, acredito que alguns alunos não tenham dado importância à essa questão, colocando como resposta todas as palavras do texto que substituíam Dario, mesmo que o objetivo não fosse representar o anonimato da personagem. Outros alunos entenderam a proposta e colocaram, apenas, palavras que se referiam a personagem como apenas um “corpo”, um “defunto”, um “cadáver etc.

---

<sup>24</sup> Acredita-se que o tema “elementos coesivos”, abordado em aulas anteriores, tenha incitado essas respostas. Os alunos podem ter pensado que o objetivo era, simplesmente, reconhecer esses elementos; quando, na verdade, o intuito era analisar o aspecto semântico das unidades lexicais.

No item b) do mesmo exercício, alguns alunos queriam colocar respostas como: *falecer*, *bater as botas* e *veio a óbito*. Entretanto, foi explicado a eles que deveriam colocar uma palavra para nomear uma pessoa que morreu e que não havia possibilidade de chamar alguém de *falecer*, *bater as botas* ou *veio a óbito*. Acrescentei ainda que essas expressões poderiam substituir “morrer” (verbo) e não uma pessoa morta (substantivo).

O item c) desse exercício, apesar de extenso, foi feito prontamente. Alguns alunos questionaram, apenas, se deveriam colocar palavras com sentido negativo (já que no item b) era necessário utilizar palavras com sentido respeitoso). Respondi que naquele item poderiam ser colocadas palavras com quaisquer sentidos, mas que, na sequência, deveriam especificar seu uso. Não houve mais questionamentos.

### c) Exercício 3

No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) **está morrendo**”. (linha 14).

II) “- Ele (Dario) **morreu**, ele **morreu**”. (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante à palavra “morrer”. Transcreva as palavras e expressões.

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar esses contextos.

FORMAL	INFORMAL

PEJORATIVO	RESPEITOSO

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima (I e II)? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

Após procurarem nos dicionários por palavras que poderiam substituir o verbo “morrer”, alguns alunos, colocaram repostas como: *falecimento*, *cadáver* e *defunto* na parte inicial do exercício. Ao observar essas repostas, senti a necessidade de explicar, mais uma vez, a diferença entre os exercícios 2 e 3, pois me atentei ao fato de que os alunos ainda não tinham percebido a diferença entre palavras que podem ‘nomear’ e palavras que indicam uma ‘ação’. Essa dificuldade pode estar atrelada, não apenas à defasagem linguística de caráter morfológico, como também à falta de conhecimento lexical, tendo em vista que a classe gramatical é uma das dimensões do léxico. Após a explicação, a maioria pareceu entender e, alguns, corrigiram suas repostas.

No item a) do exercício 3, alguns alunos confundiram o sentido de formal e informal. Então, disse-lhes que essas variantes linguísticas são usadas em diferentes contextos e que estão relacionadas a alguns fatores, como: grau de proximidade entre os falantes, local onde acontece o discurso etc. Acrescentei ainda que, em um contexto formal, há maior rigor com a linguagem, diferente do informal, em que há maior liberdade para o uso da língua. Eles pareceram entender e, de modo geral, classificaram corretamente as palavras e expressões.

Um aluno perguntou-me se *desencarnar* poderia ser encontrado em uma situação formal. Antes que eu respondesse, outro aluno disse-lhe que essa palavra era usada em contextos religiosos, e que, por isso, tinha um sentido mais formal. O mesmo aluno acrescentou ainda que essa palavra era usada em centros espíritas e que, por isso, tinha caráter muito respeitoso.

Outros alunos, ouvindo a fala do colega, perguntam-me se, no item b) do exercício 2, poderiam colocar “ente querido” para substituir Dario, caso se quisesse mostrar respeito a ele. Disse que sim. Muitos a incluíram em suas atividades.

Alguns alunos tiveram dificuldades no item b). Após explicação, os alunos entenderam que era necessário analisar os trechos apresentados na próprio enunciado do exercício

(alguns procuravam trechos no texto) e identificar se as falas expostas no enunciado do exercício estariam adequadas à fala do menino “de cor” e “descalço”.

No mesmo item, o trecho “A velhinha grita que ele está morrendo” (expresso em discurso indireto) também causou equívocos interpretativos. Para construir a expressão *Ele está [...]*, na voz do garoto, seria necessário retirar “a velhinha gritou”. Entretanto, percebi que alguns alunos copiaram o trecho apenas substituindo o verbo “morrer”, desconfigurando assim, uma possível fala do menino. Outros, para evitar a confusão, preferiram, apenas, modificar a segunda oração “- Ele morreu, ele morreu”.

Durante a condução da atividade percebi que um aluno não sabia encontrar palavras no dicionário. Apesar de todos terem celular, muitos não tinham acesso à internet e usaram os dicionários disponibilizados pela escola para fazer as pesquisas. Depois de auxiliá-lo (explicando a ele como se consulta um dicionário em ordem alfabética, pois ele estava considerando apenas a primeira letra das palavras), notei que outros alunos apresentavam a mesma dificuldade. Auxiliei-os do mesmo modo.

### **3.2.1.3 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos *Proteção e Abandono* (etapas I a V)**

Após término da primeira parte dos exercícios, relacionados aos campos *Vida e Morte*, iniciamos a formação dos campos *Proteção e Abandono*. Como forma de contextualização, retomei alguns conceitos acerca da formação do primeiro campo, afirmando que os campos anteriores haviam sido formados a partir dos universos temáticos do conto.

Em seguida, chamei a atenção para uma possível crítica implícita ao conto. Os alunos, instantaneamente, lembraram-se da discussão anterior. Alguns deram respostas, como: “crítica ao egoísmo do ser humano”, “perda de fé na humanidade e na capacidade das pessoas de fazer o bem”, “falta de empatia”, “falta de respeito e de solidariedade”. Diante das respostas dadas, questionei-os:

Pergunta 1	- E por que vocês acreditam que a crítica esteja atrelada a esses temas?
Resposta 1	- Ah! Porque ninguém ajuda Dario.

Resposta 2	- É! E também as pessoas roubam as coisas dele. Fingem que vão ajudar, mas no final, roubam tudo que é dele.
Pergunta 2	- Isso mesmo. E alguém tem compaixão por Dario?
Resposta 1	- Sim! O homem piedoso e o menino de cor e descalço.
Resposta 2	- Os outros apenas fingem se importar para tirar proveito. Nem o cara do táxi o ajuda, ninguém leva ele em seu carro. A ambulância não vem e nem o carro funerário. Dario é abandonado por todos.

Nesse momento, percebi que era o momento oportuno para desenvolver com eles os universos temáticos. Então, indaguei-os:

Pergunta 3	- Então, podemos dizer que <i>Abandono</i> também é um universo temático? Temos palavras suficientes para compor esse campo?
Resposta 1	- Sim! (Todos)
Pergunta 4	- Mas como vocês disseram, algumas pessoas se importam com Dario, não é? Elas tentam ajudar?
Resposta 1	- Sim! (Alguns acenam afirmativamente com a cabeça).
Pergunta 5	- Então podemos montar um universo oposto. Alguém tem alguma sugestão? Algo que se oponha a <i>Abandono</i> .
Resposta 1	- Sim. <i>Ajuda!</i>
Resposta 2	- <i>Cuidado!</i>
Resposta 3	- <i>Proteção!</i>

Todos concordam em nomear os universos temáticos como *Proteção* e *Abandono*. Em seguida, pergunto a eles quais palavras poderiam compor o universo *Abandono*. No início, os alunos responderam verbos no particípio, relacionados à passividade de Dario: “pisoteado”, “deixado”, “esquecido”, “arrastado”, “largado” (talvez motivados pelo universo *Morte*). Além disso, houve a repetição da expressão “à espera”, que já compunha o mesmo campo.

Outros verbos diretamente ligados à falta de preocupação das pessoas com o corpo de Dario, como “tropeçaram”, retirado do trecho “várias pessoas **tropeçam** no corpo de Dario” (linhas 28 e 29), foram mencionados por eles. Os alunos salientaram que, de acordo com o conto, foi nesse momento que o corpo de Dario sofreu pisoteamento por dezessete vezes.

Após se esgotarem os verbos mais imediatamente relacionados ao abandono, um aluno ressalta que os roubos também poderiam entrar no campo. Diante da exposição, perguntei-lhes:

Pergunta 6	- Mas a palavra <i>roubo</i> aparece no conto?
Resposta	- Não! (Todos)
Pergunta 7	- Então, quais palavras ou expressões no conto dão a entender isso?
Resposta	- “Não se vê”!
Pergunta 8	- Há outras?
Resposta	- Sim. “Sem” e “bolsos vazios”.
Pergunta 9	- Isso mesmo. A palavra “sem” aparece várias vezes e está relacionada à ausência dos pertences de Dario que, supostamente, iam sumindo. Que palavras acompanham “sem”? O que Dario perde?
Resposta 1	- “a aliança”, “o relógio” e “o paletó”.
Resposta 2	- E “não se vê” está relacionado a “cachimbo” e “guarda-chuva”.

Incluimos então essas expressões. Um aluno achou melhor colocar a expressão *sem os pertences*. Então, expliquei-lhe que a palavra *pertences* não aparecia no conto, por isso, não poderia entrar no campo. Depois disso, questionei-os se havia mais palavras que poderiam compor o universo do *Abandono*.

Os alunos não conseguiam encontrar mais nenhuma palavra para esse universo, então, sugeri que lessem novamente o final do conto e tentassem perceber o sentido figurado das palavras.

Pergunta 10	- E então, há mais alguma palavra no final do conto que poderia entrar em <i>Abandono</i> ?
Resposta 1	- Já sei. “Apaga-se”! Em um exercício anterior, coloquei que esse verbo também possui sentido de “morrer”. E a vela se apaga, assim como Dario, que está desbotado pela chuva.
Resposta 2	- “Chuva” também pode entrar!
Pergunta 11	- Por quê?
Resposta	- Porque ela desbota Dario, professora.

Diante dessas respostas, achei importante incluir a associação de “chuva” à escuridão (opondo-a, assim, à luz). Acrescentei ainda que, no conto, essa unidade pode estar relacionada à tristeza e à solidão. Os alunos conseguiram entender que o fato de estar chovendo acentuava, ainda mais, o abandono de Dario, pois relacionaram diretamente a unidade “chuva” ao desbotamento da personagem. Em seguida, perguntei-lhes:

Pergunta 12	- Agora, quais palavras podem compor o universo <i>Proteção</i> ?
Resposta 1	- “Menino” e “paletó”, pois os únicos a ajudar Dario foram o menino e o homem piedoso, que coloca o paletó embaixo de sua cabeça.

Resposta 2	- “Vela” deve entrar no campo porque ela é acesa para Dario em sinal de respeito.
Resposta 3	- Então “acende” também pode! É uma ação de respeito.

Expliquei a eles a relação de oposição entre: “vela” - “chuva” e “acende” - “apaga-se”. Um aluno afirma que o tema trata da luta do bem contra o mal. Nesse momento, percebo que os alunos ficam maravilhados com a percepção desse aluno e se entusiasma ainda mais com a proposta.

Os alunos não conseguem mais encontrar palavras para compõem o campo. Então, questiono-lhes:

Pergunta 13	- Há mais alguma palavra que se oponha a “chuva”?
Resposta 1	- Nossa! Sim, “guarda-chuva”!
Resposta 2	- Professora, o guarda-chuva dele foi roubado. Ele estava sem proteção, por isso, ele ficou desbotado.

Após essa conversa, finalizamos a atividade oral, obtendo a seguinte construção para os universos temáticos *Vida e Morte*:

#### **Quadro 4 - Campos semânticos *Proteção e Abandono*: Turma A**

PROTEÇÃO	ABANDONO
<p><i>vela</i></p> <p><i>acende</i></p> <p><i>guarda-chuva</i></p>	<p><i>à espera</i></p> <p><i>sem (a aliança)</i></p> <p><i>sem (o relógio)</i></p> <p><i>sem (o paletó)</i></p> <p><i>apaga-se</i></p> <p><i>chuva</i></p> <p><i>pisoteado</i></p>

<i>moradores da rua</i> <sup>25</sup> <i>menino</i> <sup>26</sup> <i>paletó</i>	<i>deixado</i> <i>esquecido</i> <i>arrastado</i> <i>largado</i> <i>não se vê</i> <i>bolsos vazios</i>
---	--

### 3.2.1.4 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*<sup>27</sup> (etapa VI)

Esta seção é composta pela descrição da aplicação de cada um dos exercícios que compõem a atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*, realizada pelos alunos da turma A:

Assim como na atividade sobre os campos *Vida* e *Morte*, realizei a leitura dos exercícios em voz alta e comentei cada questão individualmente. Entretanto, a leitura das questões se deu de forma gradativa (líamos uma questão de forma coletiva e eles respondiam, só então, partíamos para a leitura da próxima questão), pois percebi que, dessa forma, os alunos mantinham-se mais atentos aos exercícios e sanavam suas dúvidas de forma imediata.

#### a) Exercício 1

No conto, a expressão “moradores da rua” é usada para designar as personagens que moram no local em que se passa a história. A expressão *moradores de rua* não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que, pelas suas características, pode ser associada a um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

<sup>25</sup> Expressão inserida ao universo temático *Proteção* somente após o exercício 1.

<sup>26</sup> As palavras em negrito não foram apresentadas na expectativa para estes campos semânticos **Quadro 2 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*** (p. 38).

<sup>27</sup> Essa seção tem por objetivo descrever a aplicação da atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono*, por isso, não serão analisadas as respostas dos alunos (apenas o capítulo 4 deste trabalho é destinado à análise de resultados).

b) Quais características atreladas a essa personagem permitem essa associação? Por quê?

Após a comparação da expressão “moradores da rua” a *moradores de rua*, os alunos compreenderam a oposição entre elas e reconheceram de imediato a associação do menino a um morador de rua, justificando que sua descrição, “de cor e descalço” poderia indicar isso. Alguns alunos questionaram a relação entre “de cor” com a pobreza. Abri a discussão e deixei que outros alunos falassem, pois não queria conduzi-los a uma resposta pronta. A classe, então, chegou à conclusão de que a sociedade associa a figura do negro à pobreza por conta do passado histórico escravocrata que se reflete hoje em uma relação desigual entre brancos e negros. Não houve maiores problemas para a resolução do exercício 1.

### **b) Exercício 2**

As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva” que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar o objeto que nos resguarda da chuva.

- a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.
- b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”?

No exercício 2, alguns alunos perguntaram se deveriam achar palavras com sentido de *guardar*. Um deles queria colocar *proteção*. Expliquei novamente o exercício e eles pareceram entender que se tratava de encontrar palavras compostas pela unidade “guardar”. Observei que alguns alunos selecionaram expressões e não palavras compostas: *guardar o carro*, por exemplo. Não interfeiri mais.

### c) Exercício 3

No conto, podemos perceber que a palavra “vela” não se refere, apenas, a um objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra possui sentidos figurados.

- a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”. Transcreva-os.
- b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.
- c) Quais deles não estão relacionados?

No exercício 3, os alunos não apresentaram maiores dificuldades para compreender os enunciados, percebi, apenas, algumas dificuldades em procurar a palavra nos dicionários. Muitos alunos, ao responderem ao item a), afirmavam que alguns dos significados de “vela” nada tinham a ver com o conto. Respondi que para compor o item a) deveriam pesquisar os significados possíveis para a palavra e que não necessariamente eles teriam de estar ligados ao conto. Os itens seguintes não causaram dúvidas.

### d) Exercício 4

As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

#### APAGAR

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (figurado): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

- a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

- b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.
- c) A partir dos sentidos encontrados, crie contextos de uso para “acender” e “apagar”.

Já no exercício 4, muitos alunos não conseguiram entender os sentidos figurados para “acender” e “apagar” e, por isso, não conseguiram relacioná-los ao conto). Sendo assim, muitos não responderam ao item a).

No item b), a maioria registrou sentidos mais denotativos para *acender* e *apagar*, conseqüentemente, os contextos de uso, solicitados no item c), caracterizavam-se, apenas, de situações denotativas.

Um aluno ficou maravilhado quando observou no dicionário que a palavra “apagar” também poderia ter sentido de “morrer”. Ele disse que, na atividade sobre os universos *Morte* e *Vida*, havia colocado “apagar” como sinônimo de “morrer”. Esse aluno conseguiu explorar alguns sentidos figurados que poderiam ser atribuídos aos verbos do exercício.

#### e) Exercício 5

No universo *Morte*, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o seu anonimato. Já no campo *Abandono*, observam-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

- a) Que expressões são essas?
- b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.
- c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Os alunos não tiveram maiores problemas para responder ao item a) do exercício 5, pois as palavras solicitadas compunham o universo da *Abandono*. Para o item b), inicialmente, pedi aos alunos que estavam com o celular que realizassem a pesquisa. Ouvi alguns significados e, em seguida, colocamos na lousa uma síntese que expressasse bem o

sentido do nome. A partir dessa definição, os alunos responderam ao item c) do exercício sem muitos problemas.

#### f) Exercício 6

No conto, não fica explícita a forma como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos dois sentidos para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

“Ao falir perdeu os terrenos”.

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

“Perdeu a carteira no táxi”.

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

Levando em consideração o contexto do conto, qual sentido pode definir as perdas sofridas por Dario. Por quê?

No exercício 6, os alunos compreenderam prontamente que os pertences de Dario não eram perdidos por ele, mas sim, furtados. As unidades que mostram esse suposto sumiço compunham o campo *Abandono*: “não se vê”, “sem o relógio”, “sem o paletó”, “sem a aliança” e “bolsos vazios”, por isso, a maioria respondeu prontamente.

Um aluno acrescentou que quando alguém vai ser roubado é comum ouvir: *perdeu, playboy* e que, nesse caso, *perder* também teria sentido de *ficar sem*. Para finalizar a atividade, realizamos uma discussão comparando a situação de assalto, mencionada pelo aluno, ao contexto do conto, salientando que, mesmo não sofrendo um assalto propriamente dito, Dario foi furtado pelos transeuntes.

#### 3.2.2 Turma B

Nesta seção, estão descritas, respectivamente, (3.2.2.1) Atividade oral de contextualização e levantamento dos campos semânticos *Vida e Morte*; (3.2.2.2) Atividade escrita de exploração do léxico dos campos *Vida e Morte*; (3.2.2.3) Atividade

oral de contextualização e levantamento dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono* e (3.2.2.4) Atividade escrita de exploração do léxico dos campos *Proteção* e *Abandono*.

### 3.2.2.1 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos *Vida e Morte* (etapas I a V)

Entreguei uma cópia do conto para cada aluno e, posteriormente, fiz uma breve contextualização do gênero conto, juntamente com a exposição de algumas informações sobre a vida do autor. Em seguida, realizei, em voz alta, a leitura do conto.

Todos os alunos presentes participaram ativamente da análise e composição do campo. Iniciei a atividade por meio de questionamentos acerca dos temas abordados no conto. Os alunos responderam de imediato que o assunto era central era o egoísmo e a maldade (resposta semelhante à da turma A). Somente depois mencionaram a morte de Dario.

Na composição do universo temático *Vida*, os alunos identificaram rapidamente a relação dos verbos de ação com o sentido dinâmico da vida, afirmando que quase todos os verbos expressos nos primeiros parágrafos poderiam compor esse campo. Foram citados: “vem apressado”, “dobra”, “escorrega”, “descansa”, “senta-se”, “encosta-se”, “abre” e “diminui”. É importante ressaltar que esse último não é apresentado como expectativa, mas também foi incluído no universo *Vida* pelos alunos da turma A.

Para composição do universo *Morte*, alguns alunos continuaram selecionando verbos, só que, nesse momento, incluíam os verbos no particípio, que indicavam a passividade de Dario em relação a outras pessoas: “carregado” e “largado”. É importante ressaltar que essas respostas foram dadas sem que o conceito de passividade fosse explicado por mim.

Na sequência, outros verbos, de relação mais imediata com a morte foram citados: “morreu” e “está morrendo”. Percebi então que os alunos acreditavam que os campos só poderiam ser compostos por verbos. Então, perguntei-lhes:<sup>28</sup>

Pergunta 1	- No conto, o personagem Dario só é chamado assim? Só se referem a ele pelo nome?
Resposta 1	- Não! (Todos)

<sup>28</sup> A experiência de aplicação com a turma anterior (turma A) possibilitou mudanças na dinâmica de aplicação com a turma B, por isso, nesta turma, a aplicação deu-se de forma mais objetiva.

Resposta 2	- É chamado de “defunto”, de “cadáver”.
Resposta 3	- De “morto” e “homem morto” também.

Um outro aluno questionou-me se a expressão “homem morto” poderia compor o campo, já que se tratava de expressão composta por duas palavras. Nesse momento, expliquei que algumas palavras, dentro do contexto, podem ter relações tão marcantes umas com as outras, que seria impossível separá-las sem perda de sentido e que “homem morto” seria um bom exemplo disso.

Para dar sequência à aplicação, perguntei-lhes se havia outras palavras para compor o universo *Morte*, mas não houve resposta.

Reparei, então, que os alunos não tinham se dado conta de que a expressão “à espera”, também demonstrava passividade. Então, introduzi o conceito de “passividade”<sup>29</sup>, exemplificando-o com os verbos no particípio indicados por eles. E voltei a perguntar-lhes:

Pergunta 2	- Há outras palavras no conto que transmitem essa ideia de passividade?
Resposta	- Sim! “À espera” e “sossegado”.
Pergunta 3	- Por quê?
Resposta	- Porque “sossegado” no texto não tem sentido de tranquilo, de boa, mas sim, de que ele não se mexe.

Após a explicação do aluno, colocamos a unidade no campo e finalizamos a atividade oral. O resultado da composição dos universos temáticos *Vida e Morte* foi o seguinte:

<sup>29</sup> Pela experiência com a turma A, foi possível prever que os alunos da turma B também poderiam apresentar dúvidas em relação a esse conceito na resolução das atividades escritas.

**Quadro 5 - Campos semânticos *Vida e Morte*: Turma B**

VIDA	MORTE
<i>vem (apressado)</i>	<i>defunto</i>
<i>dobra</i>	<i>cadáver</i>
<i>escorrega</i>	<i>morto</i>
<i>descansa</i>	<i>homem morto</i>
<i>senta-se</i>	<i>à espera</i>
<i>encosta-se</i>	<i>morreu</i>
<i>abre</i>	<b><i>carregado</i></b>
<b><i>diminui</i></b> <sup>30</sup>	<b><i>largado</i></b>
	<i>está morrendo</i>
	<i>sossegado</i>

### 3.2.2.2 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos *Vida e Morte*<sup>31</sup> (etapa VI)

Esta seção é composta pela descrição da aplicação de cada um dos exercícios que compõem a atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Vida e Morte*, realizada pelos alunos da turma B:

Procedi de forma semelhante à turma anterior, realizando a leitura em voz alta dos exercícios individualmente. Após a experiência de aplicação na turma anterior, resolvi pedir aos alunos que respondessem aos exercícios, desde o início da aplicação, de forma gradativa, ou seja, líamos juntos um exercício, os alunos o respondiam e, somente após seu término, passávamos para o seguinte. O objetivo era evitar equívocos interpretativos, como a confusão gerada na sala anterior entre as palavras que podem substituir o verbo “morrer” e aquelas que servem para nomear uma pessoa que morreu.

<sup>30</sup> As palavras em negrito não foram apresentadas na expectativa para estes campos semânticos **Quadro 1 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Vida e Morte*** (p. 35).

<sup>31</sup> Essa seção tem por objetivo descrever a aplicação da atividade escrita sobre os campos *Vida e Morte*, por isso, não serão analisadas as respostas dos alunos (apenas o capítulo 4 deste trabalho é destinado à análise de resultados).

**a) Exercício 1**

No início do conto, observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passiva, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

- a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?
- b) Quais palavras representam a passividade de Dario diante das ações dos outros?

No exercício 1, não houve problemas, a maioria dos alunos conseguiu encontrar as palavras que se relacionavam às ações e à passividade de Dario. Eles tiveram muito mais facilidade de reconhecer isso do que a primeira turma, tendo em vista que, para esse grupo, a passividade de Dario ficou mais evidente.

**b) Exercício 2**

No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

- a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.
- b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?
- c) Existem, na Língua Portuguesa, outros substantivos que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sabendo disso, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

Antes do início deste exercício, prevenida acerca da possibilidade de alguns alunos terem dificuldades em usar o dicionário, perguntei-lhes se todos sabiam usá-lo. Diferente da outra turma, a maioria respondeu que iria usar o celular. Percebi que outros, sem o aparelho, sentiram-se envergonhados em dizer que não. Então, de forma rápida, expliquei

para todos como se realizava a consulta em ordem alfabética. Percebi a expressão de surpresa de alguns.

Alguns alunos, ao responderem ao exercício 2, item b), perguntaram se poderiam colocar “falecer” (assim como a turma A). Uma única vez respondi que deveriam colocar palavras que nomeassem uma pessoa que morreu e que não poderiam chamá-la de “falecer”. Os alunos pareceram entender e responderam ao exercício prontamente.

### c) Exercício 3

No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) **está morrendo**”. (linha 14).

II) “- Ele (Dario) **morreu**, ele **morreu**”. (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante à palavra “morrer”. Transcreva as palavras e expressões.

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar esses contextos.

FORMAL	INFORMAL

PEJORATIVO	RESPEITOSO

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima (I e II)? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

Os alunos não tiveram dificuldades em entender a comanda do exercício. Um aluno afirmou que este exercício era igual ao 2, então, expliquei-lhes, novamente, a diferença entre palavras que indicam ações, os verbos, e aquelas que usamos para nomear, os substantivos, exemplificando que, no exercício 2, deveriam colocar palavras para nomear uma pessoa que morreu, ou seja, para substituir o nome de Dario e que, nesse exercício, iriam procurar palavras para substituir o verbo “morrer”. Eles pareceram entender e realizaram o exercício sem mais problemas.

Alguns alunos falavam alto suas respostas e pude perceber que colocavam expressões populares, como: *bater as botas*, *ir pro beleléu* e *morar com Deus*. Um aluno perguntou-me se a expressão *abotoar o paletó* significava morrer. Disse que sim, mas que era uma expressão muito antiga e que havia caído em desuso. Um outro aluno, perguntou-me se poderia colocar a expressão *morar na Areia Branca* (fazendo referência a um cemitério da cidade). Disse que sim. Ele completou que essa expressão é muito usada em seu contexto familiar, mas que não a encontraria no dicionário.

Achei importante dizer a eles que poderiam colocar expressões e palavras do contexto deles e que não precisavam se ater tanto ao dicionário (alguns alunos pareciam se concentrar muito nas consultas ao dicionário e não registravam as palavras e expressões que já conheciam).

### 3.2.2.3 Atividade oral de contextualização do conto e levantamento dos campos semânticos *Proteção e Abandono* (etapas I a V)

Após o término da primeira parte dos exercícios, relacionados aos universos *Vida e Morte*, iniciamos a formação dos universos *Proteção e Abandono*. Como forma de situar os alunos nesses eixos temáticos do conto, questionei-os acerca das palavras que mostravam o abandono sofrido por Dario, com o objetivo de construir o campo *Abandono*. Influenciados pelas palavras estáticas do universo *Morte*, as primeiras unidades que identificaram foram aquelas constituídas por verbos no particípio e que, de forma direta, também acentuavam o abandono da personagem: “pisoteado”, “largado”, “deixado” e “retirado”. A partir disso, perguntei-lhes:

Pergunta 1	- Dario fica sem alguns objetos ao longo da história, não é?
------------	--

Resposta 1	- Sim, ele fica “sem o relógio”, “sem o paletó” e “sem a aliança”. Essas palavras representam o universo <i>Abandono</i> porque mostram que as pessoas não queriam ajudar Dario, mas sim, se aproveitar de seu momento de fraqueza para roubá-lo.
Resposta 2	- “Fecham-se as janelas” também compõe <i>Abandono</i> . Essa atitude também demonstra abandono, pois mostrava que as pessoas não estavam ‘nem aí’ para Dario.

Após a exploração dessas considerações, fez-se um silêncio na sala. Os alunos não sabiam mais que unidades incluir. Então, perguntei-lhes:

Pergunta 2	- Ao final do conto, não há nenhuma palavra que, de forma simbólica, demonstre ou intensifique esse abandono sofrido por Dario?
Resposta	- “Chuva”! Porque ele foi deixado na chuva e ela deixou Dario pálido!

Alguns alunos não se sentiram convencidos com a resposta. Expliquei-lhes, então, que a “chuva” – muitas vezes atrelada a sensações de tristeza e melancolia – no conto, intensificava o abandono da personagem, largada na chuva depois de morta. Acredito que os alunos tenham imaginado o cenário, pois demonstraram concordar. Para exemplificar, pedi que tentassem se recordar de uma cena de algum filme em que se está em um velório num dia chuvoso e que refletissem sobre o papel da chuva nesse contexto. Depois disso, a maioria dos alunos fez considerações favoráveis sobre a inclusão da palavra “chuva” no universo *Abandono*. Em seguida, continuei indagando-lhes:

Pergunta 3	- Há mais alguma palavra ao final do conto que possa compor este universo?
------------	--

Resposta 1	- Se “chuva” vai entrar, então, “apaga” também precisa porque a chuva apaga a vela, que representa o respeito e a esperança, não é?! <sup>32</sup>
Resposta 2	- Isso mesmo, essas unidades simbolizam a tristeza e a desilusão, por isso, devem estar no universo <i>Abandono!</i>
Resposta 3	- “Menino descalço”, professora. Essa palavra demonstra abandono também. O menino está abandonado também, assim como Dario.

Durante elaboração da proposta de atividade, não havia pensado na inclusão da unidade, “descalço”, entretanto, a justificativa do aluno era muito lógica, o que nos levou a incluí-la no universo *Abandono*. Nesse momento, também exploramos a relação entre as expressões “descalço” (linha 40), característica atribuída ao menino, e “não tem os sapatos” (linhas 16 e 17), expressão ligada a Dario durante a perda de seus pertences. Os alunos elencaram que Dario tinha sapatos e que somente depois de sua morte os perdeu, ou seja, que a personagem foi abandonada no momento de sua morte; já o menino, que não tinha sapatos, era descalço, tinha a companhia do abandono desde que nasceu.

Pergunta 4	- Agora que já terminamos o universo <i>Abandono</i> , quais palavras poderiam compor <i>Proteção?</i>
Resposta 1	- “Vela” porque é acesa em sinal de respeito.
Resposta 2	- Isso mesmo, professora. E está oposta a “apaga-se”

<sup>32</sup> Os alunos se admiraram com a resposta do colega e começaram a intervir favoravelmente à inclusão da unidade.

Resposta 3	- “Acende” está mais oposta a “apaga-se”. Essa palavra também deve entrar.
Resposta 4	- “Paletó”!
Pergunta 5	- Por quê?
Resposta	- Porque o senhor piedoso coloca o paletó na cabeça de Dario. <sup>33</sup>

Para meu espanto, a unidade seguinte foi “guarda-chuva”. A outra turma não havia conseguido associar essa palavra ao universo *Proteção* porque não tinham reconhecido, de imediato, seu caráter simbólico.

Alguns alunos, diante da inclusão da unidade, não concordaram. Expliquei-lhes que o guarda-chuva tem a função de proteger da chuva e que, no final do conto, o corpo de Dario é deixado na chuva, sem proteção, e acaba desbotando. Um aluno completou que um dos pertences roubados de Dario havia sido o guarda-chuva e que isso também poderia ter relação com esse contexto de abandono.

Ao final, incluímos a palavra “sapatos”. A justificativa do aluno para a inclusão dessa palavra foi a de que o calçado protege os pés e que essa palavra se opõe a “descalço”. O aluno seguiu explicando que se a ausência de calçado representa abandono, o sapato representa proteção. Os alunos concordaram com a inclusão da unidade.

Diferente da aplicação na turma anterior, não precisei conduzir os alunos às unidades esperadas para a composição dos campos. Os alunos, sem que se precisasse perguntar, já incluíam espontaneamente as unidades nos campos e argumentavam entre si sobre inclusão ou exclusão de uma unidade. Acredito que isso tenha corroborado para que a aplicação nesta turma tenha acontecido de forma mais dinâmica e objetiva.

Após essa conversa, os alunos decidiram que não havia mais nenhuma unidade para incluir nos campos. Ao final da aplicação, obtivemos este resultado para os campos *Proteção* e *Abandono*:

---

<sup>33</sup> A turma A também incluiu esta unidade no campo *Proteção* pelo mesmo motivo.

**Quadro 6 - Campos semânticos *Proteção* e *Abandono*: Turma B**

PROTEÇÃO	ABANDONO
<p><i>vela</i></p> <p><i>acende</i></p> <p><i>guarda-chuva</i></p> <p><b><i>paletó</i></b><sup>34</sup></p> <p><i>sapatos</i></p>	<p><i>sem (o relógio)</i></p> <p><i>sem (o paletó)</i></p> <p><i>sem (a aliança)</i></p> <p><i>chuva</i></p> <p><i>apaga-se</i></p> <p><b><i>pisoteado</i></b></p> <p><b><i>largado</i></b></p> <p><b><i>deixado</i></b></p> <p><b><i>retirado</i></b></p> <p><b><i>fecham-se as janelas</i></b></p> <p><b><i>menino descalço</i></b></p>

### 3.2.2.4 Atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*<sup>35</sup> (etapa VI)

Esta seção é composta pela descrição da aplicação de cada um dos exercícios que compõem a atividade escrita de exploração do léxico dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*, realizada pelos alunos da turma B:

Iniciamos a aula com a retomada dos campos construídos na aula anterior. Realizei leitura em voz alta dos exercícios, explicando-os de forma gradativa. Primeiramente, realizamos a leitura dos exercícios 1 e 2, somente após todos terminarem de responder a esses exercícios, fizemos a leitura dos exercícios 3 e 4 e, para finalizar, a leitura dos exercícios 5 e 6. Pude realizar a leitura de dois exercícios em sequência. Optei por dinamizar a

<sup>34</sup> As palavras em negrito não foram apresentadas na expectativa para estes campos semânticos **Quadro 2 - Expectativa de constituição dos campos semânticos *Proteção* e *Abandono*** (p. 38).

<sup>35</sup> Essa seção tem por objetivo descrever a aplicação da atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono*, por isso, não serão analisadas as respostas dos alunos (apenas o capítulo 4 deste trabalho é destinado à análise de resultados).

aplicação das atividades desses campos, pois senti que a turma acompanhava de forma atenta e, por isso, poucas dúvidas surgiram.

### a) Exercício 1

No conto, a expressão “moradores da rua” é usada para designar as personagens que moram no local em que se passa a história. A expressão *moradores de rua* não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que, pelas suas características, pode ser associada a um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

b) Quais características atreladas a essa personagem permitem essa associação? Por quê?

Os alunos não tiveram muitas dificuldades em reconhecer a figura do menino como próxima a de um morador de rua, pois já haviam incluído a expressão “menino descalço” no universo *Abandono*. Entretanto, questionaram a característica “de cor” como sendo uma expressão que remete ao universo da pobreza<sup>36</sup>. Alguns alunos disseram que não iam colocá-la na atividade, pois a achavam racista. Outros acrescentaram que apenas “descalço” aproximava a figura do menino a de um morador de rua.

Para justificar seus posicionamentos, os alunos afirmaram que ser “de cor” não apontava diretamente para o universo da pobreza e que, além disso, a expressão não era adequada. Eles acreditavam que autor deveria ter escrito “menino negro”.

Diferente da turma A, deixei que os alunos respondessem do jeito que quisessem, pois percebi que, na turma anterior, depois de minha intervenção, os alunos ficaram muito condicionados a elaborar respostas que estivessem de acordo com o que eu havia falado<sup>37</sup>. Contudo, após reflexão acerca de minha práxis, cheguei à conclusão de que o objetivo da

---

<sup>36</sup> Os alunos da turma A também fizeram o mesmo questionamento.

<sup>37</sup> Nesta turma, realizou-se discussão acerca do passado escravocrata do Brasil e de como esse contexto histórico está diretamente relacionado com a desigualdade social entre brancos e negros atualmente. Além disso, questões relativas ao contexto de produção do conto também foram levantadas, por exemplo, o fato de o texto ser antigo, de uma época em que o uso da expressão “de cor” era mais corrente. Os alunos pareceram entender que a expressão, na época de produção do conto, não era vista de forma tão pejorativa e preconceituosa como nos dias de hoje.

atividade não era condicionar os alunos a uma determinada resposta, mas sim, analisar todas as possibilidades possíveis.

### **b) Exercício 2**

As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva” que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar o objeto que nos resguarda da chuva.

- a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.
- b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”?

No exercício 2, também surgiram dúvidas com relação ao que deveria ser feito. Alguns acreditavam que deveriam procurar por palavras que possuíssem sentido de “guardar”.<sup>38</sup> Procedi a fim de eliminar a confusão, realizando novamente a leitura da comanda. Entretanto, percebi que alguns não liam os enunciados dos exercícios, por acharem que apenas a minha leitura e explicação seriam suficientes. Então, expliquei-lhes que deveriam ler o enunciado de todos os exercícios e que, somente assim, poderiam compreendê-los plenamente.

### **c) Exercício 3**

No conto, podemos perceber que a palavra “vela” não se refere, apenas, a um objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra possui sentidos figurados.

- a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”. Transcreva-os.
- b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.
- c) Quais deles não estão relacionados?

<sup>38</sup> Problema apresentado também pela turma A.

Durante a leitura do exercício 3, os alunos sentiram-se empolgados procurando possíveis sentidos para a palavra “vela”. Alguns, muito motivados, falavam alto: “vela de carro”, “de barco” etc. Os alunos, de modo geral, pareceram reconhecer satisfatoriamente os sentidos relacionados ao conto e os que não se relacionavam.

#### d) Exercício 4

As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

##### ACENDER

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

##### APAGAR

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (figurado): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

- a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.
- b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.
- c) A partir dos sentidos encontrados, crie contextos de uso para “acender” e “apagar”.

Alguns alunos tiveram dificuldades de interpretação no exercício 4. Tive de reler a questão algumas vezes e, mesmo assim, alguns não entendiam o sentido figurado dos verbos “acender” e “apagar”<sup>39</sup>. A maioria não conseguiu entender, principalmente, o sentido figurado do verbo “apagar” (definição 2). Acredito que não estejam acostumados a ver o uso de linguagem figurativa em textos literários, por exemplo.

<sup>39</sup> Mesma dificuldade enfrentada pela turma A.

Na tentativa de explicar-lhes o que seria uso figurado da linguagem, oralmente, fiz uso de expressões figuradas mais populares a fim de que pudessem me responder qual o seu significado: *morrer de ir e afogar-se em mágoas*. Para exemplificar melhor, também fiz uso de provérbios conhecidos, como: *água mole em pedra dura tanto bate até que fura* e exploramos juntos o caráter figurativo de algumas palavras. A partir de expressões mais coloquiais e populares, a maioria dos alunos pareceu compreender melhor a proposta.

#### e) Exercício 5

No universo *Morte*, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o seu anonimato. Já no campo *Abandono*, observam-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

- a) Que expressões são essas?
- b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.
- c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Assim como na turma anterior, pedi que procurassem o significado do nome “Dario” pelo celular, pois, no item b) do exercício 5, solicitava-se pesquisa sobre o significado do nome da personagem. Em seguida, juntos, colocamos na lousa o significado, que foi registrado pelos alunos cujos celulares estavam sem acesso à internet. O restante dos itens que compunham o exercício 5 foi respondido pelos alunos sem maiores problemas.

#### f) Exercício 6

No conto, não fica explícita a forma como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos dois sentidos para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

“Ao falir perdeu os terrenos”.

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

“Perdeu a carteira no táxi”.

Fonte: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002. (adaptado).

Levando em consideração o contexto do conto, qual sentido pode definir as perdas sofridas por Dario. Por quê?

O exercício 6 foi compreendido por todos os alunos durante a leitura em voz alta. Muitos, após a leitura da comenda, expressaram-se dizendo ser esse o exercício mais fácil de todos. Durante a aplicação da atividade oral, os alunos perceberam logo que, na verdade, o motivo do sumiço dos pertences de Dario eram os furtos, realizados pelas pessoas que se aproximavam de seu corpo.

#### **4 Análise de resultados das atividades pedagógicas aplicadas**

Este capítulo é composto pela análise da aplicação, descrita no capítulo anterior, e se organizará da seguinte forma: (4.1) Análise geral da atividade oral e (4.2) Análise de caso das atividades escritas. No primeiro item, é realizada análise geral da aplicação da atividade oral, visando comprovar se os objetivos elencados no roteiro foram alcançados; já no segundo item, serão analisados detalhadamente alguns casos, a fim de se estabelecer um comparativo entre as respostas esperadas e as obtidas.

Como já mencionado no roteiro (2.3)<sup>40</sup>, a proposta pedagógica apresentada neste trabalho é composta por duas sequências de atividades: a atividade oral, da qual fazem parte as etapas I a V, que correspondem à contextualização do conto e ao levantamento dos campos semânticos em oposição *Vida e Morte* e *Proteção e Abandono* e as atividades escritas, das quais fazem parte as etapas VI e VII, que correspondem a um conjunto de exercícios escritos sobre os campos *Vida e Morte* e *Proteção e Abandono* e à produção escrita de parágrafo do conto.

##### **4.1 Análise geral da atividade oral: contextualização e levantamento dos campos semânticos (etapas I a V)**

À primeira vista, a atividade oral pode parecer desorganizada e até um pouco caótica, tendo em vista que não se pode direcionar totalmente o processo de uma atividade oral e nem mensurar antecipadamente todos os resultados que serão obtidos. Entretanto, tanto o momento de contextualização do conto, quanto o de levantamento de campos semânticos foram cruciais para se estabelecer uma relação de horizontalidade entre o professor e os alunos. Foram nessas etapas do roteiro que os alunos se sentiram parte integrante e ativa do processo de ensino-aprendizagem, já que o grupo foi o responsável pela inclusão das unidades nos campos e todos tiveram sua voz reconhecida. Sempre que um aluno fazia um comentário acerca de um campo semântico ou sugeria a inclusão ou exclusão de uma unidade dentro de um campo, os outros alunos podiam manifestar-se, justificando seu ponto de vista.

Além disso, a atividade oral serviu como norte para a execução das atividades escritas. Sem a contextualização do conto e o levantamento dos campos não seria possível atender às expectativas para as atividades escritas, em que foram exploradas associações

---

<sup>40</sup> Apresentado nas páginas 34 e 35.

semânticas de parassinonímia, antonímia e polissemia (ainda que não tenha sido usada essa metalinguagem com os alunos), pois foi a partir da parte oral que os alunos puderam, previamente e de forma coletiva, realizar essas associações.

De modo geral, pode-se dizer que a maioria das expectativas elencadas para a atividade oral foram superadas, tendo em vista que a maioria das unidades mencionadas nas expectativas foram contempladas durante a aplicação nas duas turmas (A e B) e outras, não esperadas, foram incluídas pelos alunos, que – de forma muito coerente – justificaram essas escolhas.

O objetivo dessa atividade era a identificação e ampliação de sentidos das unidades lexicais dentro e fora do texto por meio da constituição de campos semânticos em oposição. Ao se analisarem os resultados obtidos a partir da aplicação da atividade oral, é notório o atendimento ao objetivo, pois os alunos - ao ampliarem os campos semânticos, incluindo unidades que não apareciam na expectativa – ampliavam, também, seus vocabulário receptivos, pois eram capazes de reconhecer as possibilidades de significado e associação semântica de uma determinada unidade lexical dentro e fora do *corpus*.

Um exemplo de resposta muito produtiva foi a inclusão realizada, no campo *Morte*, de verbos no particípio, que indicavam Dario passivo às ações dos outros. Os dois grupos chegaram a essa conclusão, por isso, unidades como “largado” e “pisoteado” foram incluídas no campo porque demonstravam estaticidade.

Outro exemplo que merece destaque é a inclusão da unidade “sapatos” no campo *Proteção*, realizada por um aluno da turma B, que justificou a inclusão da unidade por analogia, explicando que “sapatos” se opunha a “descalço” e que se “descalço” fazia parte do universo do *Abandono*, então, “sapatos” teria de compor o universo *Proteção*, pois protege os pés.

Esse último exemplo mostra como as relações semânticas, no caso, de antonímia, podem auxiliar na interpretação de um determinado *corpus* e estimular outras associações semânticas com novas unidades lexicais.

#### **4.2 Análise de casos: atividades escritas (etapas VI e VII)**

Esta seção é constituída por análise detalhada de respostas dos alunos. Para isso, foram selecionados alguns casos. Tal análise foi realizada por amostragem e visa complementar

os resultados gerais, por isso, o material escolhido representa ambas as turmas em que a proposta foi aplicada (9º A e 9º B).

Cada turma possui em média 20 alunos frequentes e serão analisados quatro casos, somando um total de 10% de ambas as turmas. O objetivo é realizar uma análise mais profunda, visando comparar as expectativas com os resultados obtidos e as possíveis hipóteses de raciocínio que levaram os alunos a essas respostas.

Como a pesquisa aplicada tem caráter qualitativo, a análise detalhada de casos é parte fundamental do processo.

#### 4.2.1 Análise de atividade escrita sobre os campos *Morte e Vida* (etapa VI)

Esta seção está dividida por caso e conta, respectivamente, com: imagem do exercício sobre os campos *Morte e Vida* com resposta do aluno, transcrição de sua resposta, análise da resposta e comparação com a expectativa.<sup>41</sup>

##### 4.2.1.1 Aluno A

#### Imagem 1 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 1. Aluno A

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"Uma abraçada", "daba", "dormiu", "escurtegu",  
"descansa", "sentou-se", "encosta-se", "af"

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"carregado", "morrer", "está morrendo", "de-  
funto", "cadáver", "morta", "largado", "a-  
spera", "sorridente"

<sup>41</sup> As expectativas para essas respostas estão no item (2.3.6.1) Atividade escrita sobre os campos *Vida e Morte*, do capítulo 2 (p. 44).

a) “vem apressado”, “dobra”, “diminui”, “escorrega”, “descansa”, “senta-se”, “encosta-se”, “abre”<sup>42</sup>

b) “carregado”, “morreu”, “está morrendo”, “defunto”, “cadáver”, “morto”, “largado”, “à espera”, “sossegado”

No item a), o aluno, de forma satisfatória, identifica os verbos de ação (coloca-os na ordem em que aparecem no conto).

No item b), mescla verbos no particípio: “carregado”, “está morrendo”, “largado” e “sossegado” com unidades que substituem o nome Dario: “defunto”, “cadáver” e “morto”. O aluno também acrescenta a expressão “à espera” e “morreu”.

Neste item, o aluno inclui todas as unidades que constituíam o campo *Morte* e adiciona “sossegado”, unidade não explorada na conversa inicial com a turma.

### Imagem 2 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 2. Aluno A

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

“O carro negro invade a multidão, várias pessoas trobam no corbe”, “olçam r-l-o, todo o ar de um difunto”, “um membro de cor e descalço vincom uma vela que admele ao lado do cadáver”

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

federado, mago, Ralay

<sup>42</sup> As respostas dos alunos serão transcritas para melhor visualização. A transcrição será realizada em todos os exercícios.

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

*parente, amigo, colega*

a) “O carro negro investe a multidão, várias pessoas tropeçam no corpo”, “alcançam vê-lo, todo o ar de um difunto”, “um menino de cor e descalço vem com uma vela que acende ao lado do cadáver”.

b) falecido, moço, rapaz

c) Parente, amigo, colega

No item a), o aluno identifica “corpo”, “defunto” e “cadáver”. Não inclui “homem morto”, nem “morto”. É importante ressaltar que, a unidade “morto”, no conto, aparece com diversas funções: não é sempre que a unidade possui função de substantivo (referindo-se a Dario) ou adjetivo (qualificando “homem”), encontra-se também a unidade com função de particípio passado, como em: “Parece morto há muitos anos”. Como os alunos deveriam retirar trechos do conto, pode ser que o aluno tenha evitado a unidade por receio de errar.

Já no item b), ele inclui unidades que não estão relacionadas diretamente a morte: “moço” e “rapaz”. É provável que o aluno tenha feito isso para não enfatizar o estado de Dario, agora morto, e mostrar que, mesmo depois de sua morte, Dario ainda era um ser humano e merecia ser tratado com respeito.

No item c), novamente, não se veem unidades relacionadas à morte. Além disso, o aluno não coloca unidades com caráter pejorativo (talvez influenciado pelo item anterior, em que se pedia que escrevessem, apenas, unidades que representassem Dario como uma pessoa próxima e querida). As unidades selecionadas pelo aluno podem demonstrar graus gradativos de proximidade: “parente”, “colega” e “amigo”.

**Imagem 3 - Campos Vida e Morte: Exercício 3. Aluno A**

2. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está **morrendo**". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) **morreu**, ele **morreu**". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

*Ele botou as batatas, ele faleceu, ele foi morrendo com Deus, ele foi para a casa do caralho, ele está morto, ele deixou de viver*

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
<i>faleceu</i> <i>foi morrendo com Deus</i>	<i>foi para a casa do caralho</i> <i>batatas</i> <i>Batatas</i>

PEJORATIVO	RESPEITOSO
<i>foi para a casa do caralho</i> <i>Batatas</i> <i>Batatas</i>	<i>faleceu</i> <i>foi morrendo com Deus</i> <i>ele deixou de viver</i>

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

*Ele está indo embora, ele está indo embora  
 dessa forma ele estaria sendo respeitoso á  
 morte de dario*

*Ele bateu as botas, ele faleceu, ele foi morar com Deus, ele foi pra casa do caralho  
 ele está morto, ele deixou de viver.*

a)

FORMAL	INFORMAL
<i>faleceu</i>	<i>Foi pra casa</i>
<i>foi morar</i>	<i>do caralho</i>
<i>com deus</i>	<i>Bateu as Botas</i>

PEJORATIVO	RESPEITOSO
<i>foi para casa</i>	<i>faleceu</i>
<i>do caralho</i>	<i>foi morar com</i>
<i>Bateu as botas</i>	<i>deus</i>
	<i>ele deixou de</i>
	<i>viver</i>

b) *Ele está indo embora, ele está indo embora*

*dessa forma ele está sendo respeitoso á morte de dario*

Inicialmente, o aluno cita expressões e unidades mais usuais, como: “ele **bateu as botas**” (caráter mais coloquial), “ele **está morto**” e “ele **faleceu**”, em seguida, insere uma com cunho mais religioso: “ele foi **morar com Deus**” e outra que pode ser encarada como a própria definição do verbo morrer: “ele **deixou de viver**”. A expressão “deixar de viver” pode ter sido escolhida pelo aluno com o objetivo de atenuar o impacto causado pela unidade “morte”, o que caracterizaria a expressão como um eufemismo.

Em “ele **foi para a casa do caralho**”, tem-se aspecto intrigante, pois o aluno estabelece uma equivalência semântica entre a expressão destacada e a unidade “morreu” (outros

alunos também fizeram isso), quando, na verdade, a expressão seria mais adequada se o objetivo fosse o de enfatizar uma longa distância, ou ainda, com sentido mais amplo que o empregado pelo aluno, de dar-se mal. Por essa perspectiva, o aluno pode ter restringido esse sentido amplo, levando em consideração que quem morre, de certa forma, também se dá mal.

No item a), o aluno não inclui em nenhuma classificação a expressão “está morto”, talvez por não saber definir exatamente seus usos (por se tratar de uma expressão aplicável a muitos contextos e que mantém certa carga de neutralidade em seu uso, pode ter despertado dúvidas em relação à classificação de seu emprego nos contextos sugeridos). Outra hipótese é a que o aluno tenha acreditado que não precisaria classificar a expressão “está morto”, já que a unidade “morto” possui a mesma raiz de “morrer”. Por essa perspectiva, acredita-se que o aluno possa não ter visto necessidade de classificar expressão semelhante àquela já mencionada no enunciado.

O aluno não classifica todas as expressões elencadas anteriormente nas duas tabelas, entretanto, aquelas que classifica estão dentro da expectativa.

Em b), leva-se em consideração, o caráter respeitoso do menino (fator elencado em sua justificativa). Apesar de não ter mencionado o possível repertório lexical da personagem, é possível que o aluno tenha ponderado isso, pois a expressão escolhida “está indo embora” pode ser classificada como usual e simples, por isso, totalmente possível de ser dita por uma criança. A expressão não foi citada na parte inicial do exercício.

#### 4.2.1.2 Aluno B

##### Imagem 4 - Campos *Morte e Vida*: Exercício 1. Aluno B

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

“Um apressado”, “deito”, “escorrega”, “sentor-se”, “encosta-se”, “diz”, “diminui”, “morre”

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

“carruagem”, “morreu”, “surgido”, “ressegado”, “opção”, “a espera”.

a) “vem apressado”, “dobra”, “escorrega”, “senta-se”, “encosta-se”, “abre”, “diminui”, “move”

b) “carregado”, “morreu”, “largado”, “sossegado”, “apoia”, “à espera”.

No item a), o aluno coloca a maioria dos verbos ligados às ações de Dario, que aparecem no início da narrativa. Todas as unidades lexicais que constam neste item estão contempladas no campo *Vida*, composto pela turma.

No item b), assim como esperado, o aluno insere verbos no particípio, que demonstram diretamente a passividade de Dario às ações dos outros. Esses verbos já haviam sido incluídos no campo *Morte*, construído pela turma. A expressão “à espera” também não causou surpresa, tendo em vista que havia sido estipulado pelo grupo que a expressão poderia representar, diretamente, a condição passiva da personagem.

Já a unidade “apoia”, retirada possivelmente de “Um senhor piedoso dobra o paletó para lhe **apoiar** a cabeça” (linha 36), não havia sido mencionada durante a atividade oral, entretanto, pode ter sido inserida pelo aluno devido ao contexto de seu emprego. Nesse sentido, mesmo que a unidade não faça menção direta à passividade de Dario, demonstra que alguém apoiou a sua cabeça porque a personagem estava incapacitada, passiva a essa ação, o que, de certa forma, torna coerente a resposta do aluno.

### Imagem 5 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 2. Aluno B

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

“defunto”, “morto”, “cadáver”, “homem morto”, “um morto  
deitado pelo chão”

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

“falecido”, “fiança”, “corpo”

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

"finado", "defunto", "presunto", "cadáver"

a) "defunto", "morto", "cadáver", "homem morto", "um morto desbotado pela chuva"

b) "falecido", "finado", "corpo"

c) "finado", "defunto", "presunto", "cadáver"

No item a), o aluno inclui todas as expressões mencionadas durante a atividade oral. Entretanto, por último, insere um trecho inteiro do conto "um morto desbotado pela chuva". Talvez influenciado pela expressão anterior "homem morto", o aluno tenha observado que poderia colocar trechos inteiros e não apenas unidades ou expressões que substituíssem o nome de Dario. Nesse caso, o aluno foi capaz de perceber que a expressão possui valor lexical do ponto de vista do discurso, pois é constituída por unidade semântica e discursiva.

Em b), o aluno também apresenta respostas esperadas ao inserir unidades que podem substituir uma pessoa que morreu e que, de certa forma, demonstram respeito. As respostas dadas por ele: "finado" e "falecido", estão adequadas ao que se pedia no exercício. Entretanto, o aluno também insere a unidade "corpo", usada em contextos mais impessoais, por isso, não adequada à função mencionada no enunciado (nomear uma pessoa próxima e querida).

Já em c), o aluno repete a unidade "finado", mencionada no item anterior, e insere outras com caráter pejorativo "defunto" "presunto" e "cadáver", atendendo a comanda do exercício. Entretanto, não menciona os possíveis contextos de uso.

### Imagem 6 - Campos Vida e Morte: Exercício 3. Aluno B

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) morreu. ele morreu". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

"botar os botas", "deixar de viver", "faleceu", "deixou de viver", "empastado",  
 "foi motor com Deus", "foi pra lá", "que Deus o tenha", "faleceu",  
 "metinho do silbo"

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
Faseamento	botar os botas

PEJORATIVO	RESPEITOSO
metinho do silbo	meus irmãos

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o "menino de cor e descalço", única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

"Ele está morrendo", porque no momento não dá para pensar numa palavra certa

<i>“bateu as botas”, “deixou de viver”, “faleceu”, “desistiu da vida”, “empacotado”, “foi morar com deus”, “foi pro beleléu”, “que deus o tenha”, “feneceu”, “mortinho da silva”</i>				
a)	FORMAL	INFORMAL	PEJORATIVO	RESPEITOSO
	<i>Fenecimento</i>	<i>bateu as botas</i>	<i>mortinho da Silva</i>	<i>meus Pêsames</i>
b) <i>“Ele está morrendo”, porque no momento não dá para pensar numa palavra certa</i>				

No exercício 3, o aluno inclui expressões populares que indicam “morrer”, como: “bateu as botas”, “foi morar com Deus” e “faleceu”, coloca também: “desistiu da vida” (expressão que pode ser dita a uma pessoa que está com preguiça de executar alguma tarefa, nesse caso, empregada com sentido figurado ou empregada em contextos de suicídio, nesse caso, empregada no sentido denotativo).

Em seguida, o aluno cita “foi pro beleléu”, expressão que pode ser usada para indicar um lugar longínquo ou desconhecido, por isso, não usual como parassinônimo de “morrer”. Já a expressão “deixou de viver” aproxima-se mais de uma definição do verbo “morrer” do que de um parassinônimo<sup>43</sup>. A unidade “feneceu”, possivelmente retirada do dicionário, possui caráter mais literário e pode ter sido incluída pelo aluno para dar um ar mais melancólico à narrativa.

O aluno também inclui expressões relacionadas ao contexto da morte, mas que não são verbos e que, por isso, não podem substituir “morrer”, são elas: “que deus o tenha” e “mortinho da silva”.

No item a), o aluno parece não ter entendido que deveria inserir nas tabelas as expressões mencionadas na primeira parte do exercício. Apenas as expressões “bateu as botas” e “mortinho da silva” contemplam suas respostas anteriores. O aluno inclui duas novas respostas, “meus pêsames” (que também não pode substituir “morrer”) e “fenecimento” (nominalizando o verbo “fenecer” de sua resposta anterior). Nesse caso, é possível

<sup>43</sup> O aluno A também citou a mesma expressão, que pode ter sido incluída por ambos como tentativa de amenizar a carga negativa que a unidade “morrer” carrega. Se for o caso, os alunos a utilizaram como eufemismo.

observar certa recorrência, por parte do aluno, na inclusão de unidades de classe gramatical diferente da solicitada na comanda o exercício.

Para responder ao item b), o aluno possivelmente pensou no imediatismo da transmissão da mensagem, ao afirmar que o menino diria a mesma coisa que as outras pessoas. O aluno leva em consideração a gravidade da situação para justificar que, em um momento como esse (de morte), não se escolhem palavras para usar, apenas, usa-se as mais comuns pois, de acordo com seu ponto de vista, não há tempo nem estabilidade emocional para se escolher vocabulário adequado.

#### 4.2.1.3 Aluno C

##### Imagem 7 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 1. Aluno C

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"vem apressado", "Dobra", "Encosta-se", "Senta-se"  
"escorrega"

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"à espera" "se trouxe"

a) "vem apressado", "Dobra", "Encosta-se", "Senta-se" "escorrega"
b) "À espera" "se trouxe"

No item a), o aluno apresenta como resposta os verbos do início da narrativa que estavam associados ao dinamismo de Dario. Todas as unidades mencionadas por ele compuseram o campo *Vida*, construído pelo grupo.

Em b), o aluno, inicialmente, inclui: "à espera", resposta mencionada na expectativa, e "se trouxe", unidade não apresentada o conto lido e nem mencionada durante a atividade

oral, o que impossibilita uma possível justificativa para sua inclusão. Não menciona os verbos no particípio incluídos pela turma no campo *Morte*.

### Imagem 8 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 2. Aluno C

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

"aproxima-se do cadáver"  
 "todo o ar de um defunto"  
 "ele morreu, ele morreu"  
 "grita que ele está morrendo"  
 "passantes à sua volta idagam"

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

Falecido,

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

Feneceu

a) "aproxima-se do cadáver"  
 "todo o ar de um defunto"  
 "ele morreu, ele morreu"  
 "grita que ele está morrendo"  
 "passantes à sua volta idagam"

b) Falecido,

c) Feneceu

Em a), o aluno retira trechos do conto e sublinha as unidades que substituem Dario ao longo da narrativa. Ele indica as unidades “cadáver” e “defunto” (o que era esperado), entretanto, também inclui os pronomes “ele” e “sua”, que apesar de retomarem a personagem nos contextos transcritos pelo aluno, não intensificam seu anonimato, são meramente elementos coesivos usados para evitar repetições.

Em b), indica, apenas, “falecido”, resposta já apresentada na expectativa.

Em c), o aluno menciona apenas uma única unidade: “feneceu”, sem se dar conta de que um verbo não pode substituir um nome. É possível inferir por essa resposta que o aluno não compreende que a função da unidade “feneceu” não é nomear. Uma possível justificativa para a inclusão da unidade pode estar no fato de esse verbo não poder ser transformado em um substantivo para nomear alguém, como: “falecer” - “falecido”, “morrer” - “morto” ou “finar-se” - “finado”. Partindo dessa hipótese, o aluno pode ter se confundido na hora de reconhecer a função dos nomes e dos verbos. O aluno não atribui contexto de uso à unidade.

### **Imagem 9 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 3. Aluno C**

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo”. (linha 14).

II) “- Ele (Dario) morreu, ele morreu”. (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra “morrer”. Transcreva as palavras e expressões.

fenececer.

falecer.

finar-se.

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
Faleceu	morreu
Feneceu	desapareceu
Finado	presunto
deixou de viver	bateu as botas partiu dessa vida melhor

PEJORATIVO	RESPEITOSO
	Faleceu
	Feneceu
presunto	Finado
bateu as botas	Partiu dessa vida melhor

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o "menino de cor e descalço", única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

A menina poderia ter falado: "Ele se foi ou veio a falecer" pois o menino não tem tanto conhecimento para entender que ele é padre (e descalço) e é muito novo para palavras difíceis e complicadas.

*Fenecer.*

*Falecer.*

*Finar-se.*

a)

FORMAL	INFORMAL
<i>Faleceu</i>	<i>presunto</i>
<i>Feneceu</i>	<i>bateu as botas</i>
<i>Finado</i>	<i>partiu dessa</i>
<i>deixou de viver</i>	<i>pra melhor</i>

PEJORATIVO	RESPEITOSO
<i>presunto</i>	<i>Faleceu</i>
<i>bateu as botas</i>	<i>Feneceu</i>
	<i>Finado</i>
	<i>Partiu dessa</i>
	<i>pra melhor</i>

b) *O menino poderia ter falado; “Ele se foi ou veio a falecer”, pois o menino não tem tanto conhecimento porque da a entender que é pobre (e descalço) e é muito novo para palavras difíceis e complicadas*

Na parte inicial, o aluno cita “fenecer” e, em seguida, inclui “falecer” e “finar-se”. É importante mencionar que as unidades “falecido” e “feneceu” já haviam sido citadas pelo aluno, respectivamente, nos itens b) e c), do exercício 2, como possibilidades de nomeação de uma pessoa que morreu. Entretanto, neste exercício, o aluno respeita a classe gramatical das unidades, inserindo, apenas unidades que indicam ação. Todas as respostas são consideradas satisfatórias e foram mencionadas como expectativas para o exercício.

Em a), o aluno inclui à tabela novas unidades (não mencionadas na parte inicial), mas classifica todas as unidades de forma coerente. Somente em “finado” equivoca-se ao nominalizar o verbo apresentado na parte inicial, “finar-se”.

A unidade “presunto” também é incluída de forma equivocada, pois trata-se de substantivo (ainda que pejorativo), usado para nomear uma pessoa que morreu (o aluno poderia tê-la incluído no exercício 2).

Já a expressão “deixou de viver” configura-se mais como uma definição de “morrer” do que como parassinônimo, nesse caso, pode-se afirmar que o aluno se utiliza de um conceito oposto à unidade “morrer” (“morrer” - “viver”) na tentativa amenizar sua carga negativa.<sup>44</sup> As expressões populares “partiu dessa para melhor” e “bateu as botas” provavelmente foram resgatadas do vocabulário individual do aluno e atendem satisfatoriamente às expectativas de resposta.

Em b), o aluno constrói duas sentenças a partir de expressões que possuem semelhança semântica com “morrer” (e que não haviam sido mencionadas como expectativa de resposta para o exercício): “ele **se foi**” e “ele **veio a falecer**”. Ambas as expressões parecem ter sido usadas pelo aluno como forma de atenuação da informação. Se compararmos essas expressões com “ele faleceu”, podemos entender que, nas respostas dadas pelo aluno, tem-se uma tentativa de eufemismo, um certo pudor na transmissão da informação; enquanto que, em “ele faleceu”, não há rodeios, fala-se mais objetivamente.

Para justificar suas respostas, o aluno leva em conta a faixa etária e o contexto sociocultural do menino ao afirmar que, para sua idade e condição social, essas expressões estariam apropriadas.

#### 4.2.1.4 Aluno D

##### Imagem 10 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 1. Aluno D

I No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

“Debra”, “escorrega”, “senta-se”, “descansa”, “abre”, “morre”,  
“reclina-se”, “respira”

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

“Arresta”, “conduzido”, “recostado”, “carregam”, “largado”,  
“caerem”

<sup>44</sup> Os alunos A e B registram a mesma expressão. Aos três casos foi atribuída a mesma hipótese de intencionalidade: a de que os alunos tinham o intuito de apresentar um eufemismo para “morrer”, pois acredita-se que o objetivo desses alunos não foi, apenas, encontrar uma palavra de sentido equivalente, mas sim, diminuir a carga semântica negativa da unidade, conferindo-lhe mais humanidade.

- |  |
|--|
| a) “Dobra”, “escorrega”, “senta-se”, “descansa”, “abre”, “move”, “reclina-se”, “respirar”. |
| b) “Arrasta”, “conduzido”, “recostado”, “carregam”, “largado”, “cobrem”.                   |

No item a), o aluno elenca todos os verbos destacados no campo *Vida*, que representam as ações realizadas por Dario. Inclui “respirar”, que provavelmente retira de “O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar” (linha 7). Essa última unidade, apesar de não compor o campo, nem ser mencionada na expectativa de resposta, pode corresponder a uma ação dinâmica, ligada diretamente ao campo *Vida*. Neste caso, o aluno pode ter usado o seguinte raciocínio: se Dario vive, respira.

Já em b), o aluno cita alguns verbos no particípio que compõem o campo *Morte*, como: “conduzido” e “recostado”. O aluno também inclui unidades que representam ações realizadas no corpo de Dario por outros seres ou personagens: “arrasta”, “carregam” e “cobrem”, respectivamente, retiradas dos trechos: “o grupo o **arrasta** para o táxi” (linha 14), “Não **carregam** Dario além da esquina” (linha 18) e “Enxame de moscas lhe **cobrem** o rosto” (linha 20). Esses últimos verbos não foram incluídos no campo *Vida* e nem colocados como expectativa de resposta, mas, de certa forma, também mostram Dario passivo às ações das pessoas.

### Imagem 11 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 2. Aluno D

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

“Ele morreu, ele morreu.”  
 “[...] que acende ao lado do cadáver.”  
 “Apenas um homem morto [...]”  
 “[...] retrato de um morto desbotado pela chuva.”

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

Salvado, finado, carente, falta.

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

Falecido, Carente, finado. Usadas num contexto mais respeitosa.

a) **“Ele morreu, ele morreu.”**

**“[...] que acende ao lado do *cadáver*.”**

**“Apenas um *homem morto* [...]”**

**“[...] o retrato de um *morto desbotado* pela chuva.”**

b) Falecido, finado, carente, falto.

c) Falecido, carente, finado. Usadas num contexto mais respeitosa.

Em a), o aluno insere unidades e expressões como “cadáver”, “homem morto” e “morto desbotado”, que não havia sido incluída na expectativa. Tem-se como hipótese a ideia de que o aluno tenha percebido que, assim como “homem morto”, a expressão soa tão completa que, dentro do contexto, possui valor de unidade lexical.

Entretanto, assim como outros alunos, ele inclui a unidade “ele” em sua resposta, sem se dar conta de que apenas a substituição do nome “Dario” pelo pronome “ele” não configura anonimato e que, comumente, realiza-se essa troca em textos diversos para se obter efeitos de coesão.

No item b), o aluno responde duas unidades já esperadas, “falecido” e “finado” e insere também duas unidades não relacionadas diretamente com o campo *Morte*, “carente” e “falto”<sup>45</sup> (não usual).

<sup>45</sup> Falto: adj. 1. Carente, necessitado. 2. Que não tem ou que perdeu algo; desprovido; falho. FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002.

Analisando o emprego dessas unidades, pode-se inferir que, nesses casos, o aluno utiliza-se de unidades empregadas normalmente com valor adjetivo como substantivos, possivelmente, com o intuito de atribuir a Dario as características desses adjetivos: Dario é carente, possui muitas carências, muitas faltas, sendo assim, pode ser considerado, o “carente” e o “falto”.

Em c), o aluno cita três unidades elencadas por ele no item anterior: “falecido”, “carente” e “finado”, afirmando que são empregadas com a intenção de demonstrar respeito. O aluno atende satisfatoriamente à comanda da atividade.

### Imagem 12 - Campos *Vida e Morte*: Exercício 3. Aluno D

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) “A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo”. (linha 14).

II) “- Ele (Dario) morreu, ele morreu”. (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra “morrer”. Transcreva as palavras e expressões.

Debruçar, bater as botas, fenecer, abotoar o paletó,  
deixar-se, sucumbir, faltar-se, apagar-se, falecer,  
partir.

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

A velhinha de cabeça grisalha grita que o rapaz está falecendo; O moço faleceu, o moço faleceu.  
Seria uma forma mais respeitosa, e uma maneira em que a personagem que tem respeito falaria.

*Desviver, bater as botas, fenecer, abotoar o paletó, descansar, sucumbir, finar-se, apagar-se, falecer, partir.*

a)	FORMAL	INFORMAL	PEJORATIVO	RESPEITOSO
	<i>fenecer;</i>	<i>bater as botas;</i>	<i>bater as botas;</i>	<i>finar-se;</i>
	<i>finar-se;</i>	<i>abotoar o</i>	<i>abotoar o</i>	<i>falecer;</i>
	<i>desviver;</i>	<i>paletó;</i>	<i>paletó;</i>	<i>descansar;</i>
	<i>falecer;</i>	<i>apagar-se;</i>	<i>apagar-se;</i>	<i>sucumbir;</i>
	<i>sucumbir</i>	<i>partir;</i>		<i>partir;</i>

*b) A velhinha de cabeça grisalha grita que o rapaz está falecendo; O moço faleceu, o moço faleceu. Seria uma forma mais respeitosa, e uma maneira em que a personagem que teve respeito falaria.*

Nesse exercício, o aluno usa “desviver”, unidade que pode possuir dois significados: morrer ou viver outra vida<sup>46</sup>; “bater as botas”, expressão mais pejorativa; “fenecer”, que significa acabar ou descorar, desbotar (esse sentido também pode ser atribuído ao conto, tendo em vista que Dario desbota com a chuva); “abotoar o paletó”, expressão usada para mencionar que alguém morreu, entretanto, pouco conhecida atualmente; “descansar”, unidade respeitosa, uma espécie de eufemismo para “morrer”; “sucumbir”, unidade relacionada ao sofrimento, falta de ânimo extinção e morte; “finar-se” e “apagar-se”, unidades reflexivas (essa última provavelmente foi incluída pelo aluno pelo fato de Dario ter sido deixado na chuva e perder a cor, ficar desbotado, apagado); “falecer” (comumente usada) e “partir”. Diferente dos casos analisados anteriormente, o aluno cita somente verbos, atendendo satisfatoriamente à comanda da atividade.

Em a), o aluno classifica todas as unidades elencadas por ele na parte inicial do exercício, sem incluir novas, nem rechaçar as já citadas (diferente de outros casos, em que se modificam as unidades citadas anteriormente no momento de realizar a classificação). O aluno classifica as unidades satisfatoriamente, mostrando que uma unidade informal não

<sup>46</sup> FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002.

precisa ser, necessariamente, pejorativa, como em: “partir”, unidade que classifica como “informal” e “respeitosa”. Equivoca-se, apenas, na classificação de “apagar-se”, que qualifica como “informal” e “pejorativa”. Nesse caso, possivelmente, ele tenha estabelecido essa relação ao levar em conta o contexto do conto, já que, na história, a unidade possui carga negativa: “apaga-se (a vela) às últimas gostas de chuva” (linha 44) e a personagem Dario, de certa forma, também fica apagado, perde sua vida e seu brilho.

No item b), o aluno parece não entender a proposta e não coloca o menino como portador da resposta, mas como aquele que morre. Em sua resposta, encontram-se unidades como “rapaz” e “moço”, que, provavelmente, fazem referência ao “menino de cor e descalço”.

Para substituir “morrer”, o aluno inclui a expressão “está falecendo”, talvez por acreditar que, ao colocar a expressão no gerúndio, poderia transmitir a ideia de imediatismo no atendimento à vítima, pois no momento em que a personagem está morrendo, alguém se preocupa com isso. Contudo, não é usual o verbo “falecer” no gerúndio (não se diz que alguém está falecendo), sendo, então, considerado inapropriado. Além disso, em sua resposta, mantém “a velhinha de cabeça grisalha” como a porta-voz da mensagem.

#### 4.2.2 Análise de atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono* (etapa VI)

Esta seção está dividida por caso e contará, respectivamente, com: imagem do respectivo exercício sobre os campos *Proteção* e *Abandono* com resposta do aluno, transcrição de sua resposta, análise da resposta e comparação com a expectativa.<sup>47</sup>

##### 4.2.2.1 Aluno A

#### Imagem 13. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 1. Aluno A

1. Observa-se a expressão “moradores da rua” para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão “moradores de rua” não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

O menino que adote a vela para chorar

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

“um menino de cor e descalço” por que ele não possui sapatos por andar na rua

<sup>47</sup> As expectativas para essas respostas estão no item (2.3.6.2) Atividade escrita sobre os campos *Proteção* e *Abandono*, do capítulo 2 (p. 46).

a) O menino que acende a vela para Dario

b) “um menino de cor e descalço” por que ele não possui sapatos para andar na rua

Em a), o aluno identifica a personagem, acrescentando a informação de que foi ela quem acendeu a vela para Dario.

Em b), justifica retomando o trecho em que personagem é descrita e destaca a unidade “descalço” (ignora “de cor”). Afirma que não ter sapatos para andar na rua é um indicativo de abandono, ou seja, percebe que a unidade em destaque revela ausência de muitas outras coisas, não apenas de calçado. A não inclusão de “de cor” pode ser explicada pela polêmica gerada durante a aplicação da atividade oral, em que alguns alunos relacionaram e expressão ao desrespeito e ao preconceito.

#### Imagem 14. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 2. Aluno A

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva”) que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

guarda-raia, guarda-sol, guarda-civil, guarda-costas, guarda-comida, guarda-livros, guarda-louças - o significado de guardar é proteger algo ou alguém e guardar algum objeto.

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”? Justifique.

Sim, pois que eles protegem algum ou algo de coisas.

a) guarda-roupa, guarda-sol, guarda-civil, guarda-costas, guarda comida, guarda-livros, guarda-louças – o significado de guardar é proteger algo ou alguém e guardar algum objeto

b) Sim, por que eles protegem alguém ou algo de perigos

Em a), o aluno seleciona palavras compostas com sentido de proteção e atribui um significado genérico a todas elas, definindo-as como palavras que servem para proteger algo ou alguém ou guardar objetos. Essa justificativa já responde ao item seguinte.

Em b), enfatiza a resposta anterior, acrescentando a unidade “perigos” para colocar em evidência o sentido de proteção das unidades compostas pelo verbo “guardar” mencionadas no item anterior.

### Imagem 15. Campos Proteção e Abandono: Exercício 3. Aluno A

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”.

Transcreva-os.

1 peça de tecido destinada a impedir embarcações quando impedida pelo vento de barcos a vela 3 Enforca com barcos a vela  
4 vigiar proteger, 5 vigília, 6 peça de ignição 7 cilindro  
oco

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

vigiar, proteger, vigília. porque a vela que o menino utilizou era para proteger o navio de uma forma religiosa

c) Quais deles não estão relacionados?

peça de tecido, barcos a vela, peça de ignição, cilindro, enforca com barcos a vela

a) 1 Peça de tecido destinada a impedir embarcações quando enfunada pelo vento 2 barco a vela 3 esporte com barco a vela 4 vigiar proteger, 5 vigília, 6 peça de ignição 7 cilindro oco.
--

b) vigiar, proteger, vigília. Porque a vela que o menino deixou era para proteger dario de uma forma religiosa.
---

c) Peça de tecido, barco a vela, peça de ignição, cilindro, esporte com barco a vela.
---

No item a), os significados 1, 2 e 3 fazem referência à vela de embarcações, entretanto, usada em contextos diferentes (em 1, tem-se a definição de “vela” como o tecido do barco que possibilita sua locomoção; já em 2, a unidade aparece nomeando o tipo de barco em uma relação de metonímia do símbolo pelo objeto simbolizado, tendo em vista que o nome do objeto do barco passa a simbolizá-lo e, finalmente, em 3, a unidade simboliza o esporte vela, também numa relação metonímica, já que o nome do barco passa a representar o nome do esporte).

Os sentidos 4 e 5 podem estar relacionados, já que vigiar (com sentido de proteger) e vigília são unidades semanticamente semelhantes. “Vigiar” pode ter significado negativo se empregado com sentido equivalente a *perseguir*, entretanto, não parece ter sido esse o sentido explorado pelo aluno, tendo em vista que se estabelece uma relação de equivalência semântica entre “vigiar” e “proteger”. Os sentidos 6 e 7 parecem estar relacionados a vela de motores automotivos. Não foi mencionado “vela” com sentido de filtro de água.

Em b), o aluno relaciona os sentidos 4 e 5 com o conto, estabelecendo um paralelo do objeto aceso pela criança (vela) e a ação respeitosa praticada por ela (velar Dario). Inclui em sua justificativa a unidade “vigiar” sem ressaltar seu possível aspecto negativo (*espionar, bisbilhotar, xeretar* ou *perseguir*), empregando-a, novamente, como sinônimo de “vigília”.

Já em c), o aluno coloca os sentidos de “vela” relacionados a barco e a automóveis de forma aleatória. Não organiza suas respostas por redes associativas, simplesmente elenca, de forma arbitrária, as definições, intercalando as associações de sentido (primeiro cita vela de barco, em seguida, vela de automóveis e, ao final, volta a citar vela de barco).

### Imagem 16. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 4. Aluno A

4. As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: *acendeu a vela.*
2. Enlevar-se; ficar encantado: *um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

#### APAGAR

1. Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: *o vento apagou o fogo.*
2. Perder o brilho, o colorido (conotativo): *tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. Morrer, falecer: *apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: Dicionário Aurélio

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

*acendeu a vela - O menino acendeu a vela para  
Wanda*

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.

*acender: acender ou Brulhar, fazer funcionar, estimular,  
lançar, acionar, tornar-se iluminado, arder-se  
apagar: fazer desaparecer, fazer de funcionar  
desaparecer sem rastro, perder cor, morrer*

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

*alguns, tem mais a maioria não tem a ver  
com o conto*

<i>a) Acendeu a vela – O menino acendeu a vela para Dario</i>
<i>b) acender: arder ou brilhar, fazer funcionar, estimular; avivar, tornar-se iluminado, avivar-se</i>
<i>apagar: fazer desaparecer, parar de funcionar, desaparecer sem rastro, perder cor, morrer</i>
<i>c) Alguns, tem mas a maioria não tem aver com o conto</i>

Em a), o aluno relaciona ao conto, apenas, o primeiro sentido de “acender”. Não associa nenhum dos sentidos de “apagar” com o conto. Talvez, o aluno tenha se esquecido que “apaga-se” aparece no conto, pois, durante a construção dos campos, enfatizamos a boa ação do menino, que está diretamente relacionada a “acende”.

O aluno não relacionou o sentido de “acender na fé” com “acende”, retirado do conto, nem mesmo tão pouco “envelar-se”, formado pelo radical “vela”, atendo-se, somente, ao sentido básico, mais facilmente identificável.

No item b), para “acender”, coloca definições curtas (em algumas não se pode identificar se se referem a sentidos mais ou menos figurados, por exemplo: “arder”, “brilhar”). Outras, claramente, referem -se a sentidos mais figurados “estimular”, “avivar”, “avivar-se” e “tornar-se iluminado” (e que não apareciam no enunciado da questão). Apenas “fazer funcionar” (relacionado ao sentido de “ligar”) pode ser enquadrado como uma definição literal (também não explorada no enunciado).

Já para “apagar”, ele se utiliza de definições sintéticas (também em algumas não se pode afirmar o sentido pretendido, como em “fazer desaparecer”, que pode ter acepções distintas: “sumir” (desaparecer sem deixar rastro) ou “matar” (fazer alguém desaparecer). Outras unidades elencadas pelo aluno já são citadas no enunciado do exercício e estão relacionadas com o conto: “perder o brilho” e “morrer”. A única acepção mais literal incluída pelo aluno também se relaciona a desligar aparelho elétrico: “parar de funcionar”.

No item c), tem-se uma resposta genérica. Por isso, não é possível inferir seu raciocínio. A construção do enunciado deste item pode ter influenciado na obtenção desse tipo de resposta, tendo em vista que não se questiona quais sentidos encontrados no item anterior estariam relacionados ao conto e nem se solicita uma justificativa para tal associação.

### Imagem 17. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 5. Aluno A

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

"sem o relógio", "não tem", "Bolsos, vazios", "sem aliança"

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

Dario significa "rico", "possuidor de bem", ou "soberano", "o que suporta", tem origem do persa

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Dario significa "rico" e esse significado tem sim relação as perdas de seus itens. Por que Dario era rico e por isso varias pessoas aproveitaram e roubaram ele

a) "sem o relógio", "não tem", "bolsos, vazios", "sem aliança"

b) Dario significa "rico", "possuidor de bem", ou "soberano", "o que suporta", tem origem persa

c) Dario significa "rico" e esse significado tem sim relação as perdas de seus itens. Por que Dario era rico e por isso varias pessoas aproveitaram e roubaram ele

Em a), o aluno coloca "**sem** o relógio", "**sem** a aliança" (não menciona "sem o paletó), "bolsos **vazios**" e "**não** tem", retirada de: "não tem os sapatos" (trecho não mencionado na conversa inicial e nem colocado como expectativa de resposta). Ele consegue perceber que essas expressões são formadas por unidades (as destacadas) que transmitem ideia de ausência. Não cita a expressão "não se vê", incluída no campo e na expectativa de resposta.

Em b), o aluno inclui definição semelhante à exposta na lousa. Parece relacionar duas acepções para o nome Dario: “aquele que possui”, “rico” e “aquele que suporta”, “soberano”. Essa última acepção pode estar relacionada com a manutenção no poder (aquele que suporta, que se sustenta no poder, mantenedor do poder).

Em c), de certa forma, o aluno relaciona as duas acepções para o nome “Dario”: a de riqueza e de soberania. Associa, posteriormente, essas acepções às perdas materiais sofridas pela personagem e às perdas de domínio (durante sua morte, as pessoas se aproveitam de sua fragilidade e a personagem perde o respeito). O aluno consegue perceber que o significado do nome “Dario” representa o oposto daquilo que a personagem passa a simbolizar no conto.

### Imagem 18. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 6. Aluno A

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

“Ao falir perdeu os terrenos”.

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

“Perdeu a carteira no táxi”.

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario.

Por quê?

1. Por que Dario morreu e “perdeu” seus itens, e ele não os esqueceu por isso acho que é a 1.

1. Por que Dario morreu e “perdeu” seus itens, e ele não os esqueceu por isso acho que é a 1.

Não se sabe, de fato, se o aluno percebeu que “perdeu”, na verdade, é usado como um atenuador (eufemismo) para representar os furtos sofridos pela personagem, pois afirma, apenas, que Dario não esqueceu seus itens (por isso, o segundo sentido seria improvável). Entretanto, o aluno faz uso de aspas para marcar que a unidade “perder” não deve ser compreendida em seu sentido literal.

#### 4.2.2.2 Aluno B

#### Imagem 19. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 1. Aluno B

1. Observa-se a expressão “moradores da rua” para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão “moradores de rua” não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

O menino de cor e descalço

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

O garoto está descalço, porque ele está abandonado

a) O menino de cor e descalço
-------------------------------

b) O garoto está descalço, porque ele está abandonado
---

No item a), o aluno corresponde à expectativa e responde que a personagem que se assemelha a um morador de rua é “o menino de cor e descalço”. O aluno coloca as duas características atribuídas ao menino, “de cor” e “descalço”, entretanto, modifica o artigo empregado no texto original, “um”, talvez por não ter se dado conta de que o caráter indefinido do artigo intensifica, ainda mais, o anonimato da personagem.

Contudo, no item b), associa apenas a característica “descalço” ao abandono do menino (assim como o aluno A). Durante a atividade oral já havia surgido essa questão e alguns alunos ficaram desconfortáveis em incluir a expressão “de cor” ao universo *Abandono*, pois sentiram-se incomodados em relacionar questões raciais à pobreza. Essa pode ter sido a causa de o aluno ter evitado a inclusão da característica “de cor” em sua resposta.

### Imagem 20. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 2. Aluno B

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva”) que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

*guarda-Sol = Serve para proteção do Sol*  
*guarda-chuva = objeto portátil que protege da chuva*  
*guarda-roupas = destinado a acondicionar roupas*  
*guarda-noturno = pessoa que vigia durante a noite*

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de “proteção”? Justifique.

*Sim, são objetos para proteger pessoas ou utensílios*

a) *guarda-Sol = Serve para proteção do Sol*

*guarda-chuva = objeto portátil que protege da chuva*

*guarda-roupas = destinado a acondicionar roupas*

*guarda noturno = pessoa que vigia durante a noite*

b) *Sim, são objetos para proteger pessoas ou utensílios*

No item a), o aluno inclui algumas unidades que representam objetos, como: “guarda-sol”, “guarda-chuva” (já mencionada no enunciado) e “guarda-roupas” e, em seguida, escreve seus respectivos significados. A única unidade mencionada pelo aluno que designa pessoa foi “guarda-noturno”.

No item b), associa corretamente todas as palavras ao sentido de “proteção”, entretanto, afirma que todas elas são “objetos para proteger pessoas e utensílios”, esquecendo-se de que inclui a expressão “guarda-noturno”, usada para nomear uma pessoa que pode proteger outras pessoas, propriedades, parques etc.

### Imagem 21. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 3. Aluno B

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”.

Transcreva-os.

Vela é ato de velar, de permanecer em vigília; velada, vigília. Proteger, embarcação movida a vela, peça de cera para iluminar. Pessoa que fica junto a um casal

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

Proteger, velada, respeito, iluminar

c) Quais deles não estão relacionados?

Vela é pessoa que fica junto a um casal, embarcação movida a vela

a) Vela é o ato de velar, de permanecer em vigília; velada, vigília. Proteger, embarcação movida a vela, peça de cera para iluminar. Pessoa que fica junto a um casal

b) Proteger, velada, respeito, iluminar

c) Vela é pessoa que fica junto a um casal, embarcação movida a vela

No item a), o aluno insere vários sentidos para “vela”, porém a organização destes sentidos dá-se de forma confusa. O aluno parece equivocar-se ao utilizar a pontuação para delimitação dos sentidos e acaba por reunir, em um mesmo bloco significativo, os sentidos “proteger”, “embarcação movida a vela” e “peça de cera para iluminar”.

Já em “velada, vigília”, o aluno parece dar um exemplo de aplicação de “vela” como ato de “velar”, o que também não fica muito claro.

Sua última definição supera as expectativas, o aluno relaciona a unidade “vela” à *pessoa que fica junto a um casal*. Possivelmente, o aluno não precisou realizar pesquisa em dicionários para inserir essa definição, pois a expressão é de uso corrente entre os jovens. É provável que o hábito de chamar alguém de “vela” tenha surgido a partir da expressão *segurar vela*, que atualmente caiu em desuso. No caso destacado pelo aluno, a palavra “vela” nomeia aquele que atrapalha o namoro, ou seja, o sujeito que “segura a vela”.

Em b), associa os seguintes sentidos de “vela” ao conto: “proteger”, “velada” (possivelmente fazendo referência a “velar”), “respeito” (que não foi mencionado no item anterior, mas que pode ser considerado um elemento de “velar”, pois vela-se alguém em sinal de respeito) e “iluminar” (provavelmente referindo-se a “peça para iluminar”).

Das definições apresentadas em a), o aluno relaciona satisfatoriamente àquelas possíveis de serem aplicadas ao contexto do conto.

Em c), exclui satisfatoriamente os sentidos alheios ao conto: “pessoa que fica junto a um casal” e “embarcação movida a vela”.

## **Imagem 22. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 4. Aluno B**

4. As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

### **ACENDER**

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

### **APAGAR**

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

Acender a vela: ganhar cor, luz, brilho e vida  
 Apagar a vela: perder brilho, luz, cor e vida

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.

Acender: fazer arder, ou brilhar, fazer funcionar, ligar, iluminar, minorar  
 Apagar: fazer sumir, extinguir, fazer parar, desligar, destruir

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

Sim

a) *Acender a vela: ganhar cor, luz, brilho e vida*

*Apagar a vela: perder brilho, luz, cor e vida*

b) *Acender: fazer arder ou brilhar, fazer funcionar, ligar, iluminar*

*Apagar: fazer sumir, extinguir, fazer parar, desligar, destruir*

c) *Sim*

Em a), o aluno relaciona, de forma geral, todos os sentidos para “acender” e “apagar” ao conto: “acender a vela: ganhar cor, brilho e vida” e “apagar a vela: perder brilho, cor e vida”. Ao afirmar que os atos de acender e apagar a vela estão relacionados à perda e ganho de cor e de vida, o aluno relaciona essas ações à esperança e percebe que a ação do menino de acender a vela dá certo brilho e cor a uma história sem cor e sombria. Além disso, no conto, Dario fica “desbotado” pela chuva, essa unidade pode ter auxiliado o aluno na inferência desses sentidos.

Em b), o aluno inclui outros sentidos para as unidades, contudo, de forma genérica (sem definição específica ou contexto de aplicação). Em “acender”, inclui, inicialmente, sentido já mencionado no enunciado “fazer arder ou brilhar”, em seguida, insere “fazer

funcionar, ligar, iluminar”, possivelmente, relacionado ao ato de ligar a luz e aparelhos eletrônicos (resposta esperada).

Já para “apagar”, o aluno cita: “fazer sumir ou extinguir”, que pode estar relacionado à ação de assassinar alguém; “fazer parar, desligar”, possivelmente, relacionado ao ato de apagar a luz e desligar aparelhos eletrônicos e “destruir”, que em certos contextos possui o mesmo sentido de “exterminar”, “aniquilar” ou “acabar”.

Em c), o aluno responde genericamente que sim, sem relacionar quais os sentidos poderiam estar associados ao conto e sem justificar sua resposta, portanto, não se pode concluir se as expectativas foram alcançadas. Novamente, levanta-se a hipótese de que a construção do enunciado tenha levado a isso.

### **Imagem 23. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 5. Aluno B**

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

*Sumiu e sem*

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

*“Rico, possuidor de bens”*

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

*Ele tinha utensílios de valor*

a) *Sumiu e sem*

b) *“Rico, possuidor de bens”*

c) *Ele tinha utensílios de valor*

No item a), o aluno associa a unidade “sem” às perdas materiais de Dario. Essa unidade compõe as expressões: “**sem** o relógio”, “**sem** o paletó” e “**sem** a aliança”, que representam linguisticamente essas perdas. Entretanto, inclui à resposta a unidade “sumiu”, que aparece no conto apenas em “onde a espuma sumiu” (linha 37) e que não está relacionada à perda de bens materiais. O que pode ter incitado a inclusão da unidade é o fato de ela ter sido mencionada algumas vezes durante a atividade oral (perguntei a eles se os pertences de Dario iam simplesmente “sumindo”).

Em b), o aluno sintetiza a definição colocada na lousa no momento da leitura do exercício, relacionando o nome de Dario, apenas, ao sentido de “rico, possuidor de bens”. Não menciona o significado de “Dario” como “soberano”.

Em c), relaciona o nome da personagem somente à perda de seus bens materiais, a que chama “utensílios de valor”. É interessante a correspondência semântica feita pelo aluno entre “pertences” e “utensílios”. O aluno parece entender que essas palavras são parassinônimas, quando na verdade não são. Não cita a perda de identidade.

#### **Imagem 24. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 6. Aluno B**

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario.

Por quê?

O número 1, pois ele perdeu os materiais porque não podia reagir.

*O número 1, pois ele perdeu os materiais porque não podia reagir*

O aluno associa as ‘perdas’ de Dario à definição 1 do enunciado, justificando que essas ‘perdas’ não estavam relacionadas a uma atitude relapsa da personagem, mas sim, passiva. Dario teve os seus pertences roubados pois não podia reagir. Em relação à expectativa, pareceu faltar referência ao roubo.

#### 4.2.2.3 Aluno C

#### Imagem 25. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 1. Aluno C

1. Observa-se a expressão “moradores da rua” para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão “moradores de rua” não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

*“O menino de cor e descalço” que acende a vela*

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

*“de cor e descalço”: pobre e negro*

a) *“O menino de cor e descalço” que acende a vela*

b) *“de cor e descalço”: pobre e negro*

Em a), o aluno reconhece que o “menino **de cor e descalço**” se assemelha a figura de um morador de rua e atribui mais uma característica ao menino em sua resposta “que acende a vela”. O aluno pode ter escolhido incluir isso porque, de certa forma, estaria caracterizando o menino como solidário, apesar da pobreza.

No item b), diferente dos alunos A e B, inclui as características “de cor” e “descalço”, associando-as à personagem. Percebe-se, em sua resposta, uma tentativa de usar parassinônimos para definir a personagem (possivelmente o aluno quis estabelecer uma relação de equivalência entre “de cor” e “negro” e entre “descalço” e “pobre”).

### Imagem 26. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 2. Aluno C

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva”) que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

*Guarda-Sol: objeto que serve para proteger-se do Sol*  
*Guarda-Roupa: Objeto que serve para proteger e organizar roupas*

*Guarda-Pó: capa em tecido leve, usado para resguardar poeira das roupas*

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”? Justifique.

*Sim objetos encontrados no dicionário tem como função proteger e em certas coisas de sua função*

a) *Guarda-Sol: objeto que serve para proteger-se do Sol*

*Guarda-Roupa: Objeto que serve para proteger e organizar roupas*

*Guarda-Pó: capa em tecido leve, usado para resguardar poeira das roupas*

b) *Sim objetos encontrados no dicionário tem como função proteger. certas coisas de sua função*

No item a), o aluno coloca “guarda-sol”, “guarda-roupa” e “guarda-pó”. Essa última unidade não se configura como vocabulário comum entre os jovens e, por conta disso, acredita-se que o aluno a tenha extraído da pesquisa feita em dicionário.

Ao definir o significado de “guarda-pó”, o aluno equivoca-se ao afirmar que a função de um “guarda-pó” é “resguardar a poeira das roupas”, o que levaria a entender que a vestimenta protegeria a poeira das roupas, o que não é verdade. Uma resposta mais adequada seria “resguardar as roupas da poeira”. O aluno não nota que a inversão das unidades “roupa” e “poeira” interfere na relação de sentido. É provável que ele tenha se

equivocado na transcrição do dicionário para o exercício por não saber o significado da palavra “resguardar”.

Já em b), reconhece, satisfatoriamente, que todas as unidades elencadas no item anterior protegem contra algo. No trecho “tem como função proteger certas coisas de sua função”, acredita-se que tenha querido dizer “tem como função proteger certas coisas”.

### Imagem 27. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 3. Aluno C

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”.  
Transcreva-os.

peça de tecido destinada a impelir embarcações quando enfunada pelo vento, peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível, com pavio no central e em todo o comprimento e que serve para alimiar, peça que produz ignição nos motores de explosão e cilindro oco, poroso, fechado numa extremidade, usado nos filtros de água.

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

Vela: peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível com pavio no centro e em todo o comprimento e que serve para iluminar ou vela de respeito (Velório) local que se mostra respeito e tristeza ao falecido.

c) Quais deles não estão relacionados?

Vela de barco, vela de carro (peça do motor) vela da cozinha, filtro de água

a) peça de tecido destinada a impelir embarcações quando enfunada pelo vento, peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível, com pavio no central e em todo o comprimento e serve para alimiar, peça que produz ignição nos motores de explosão e cilindro oco, poroso, fechado numa extremidade, usado nos filtros de água.

*b) Vela: peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível com pavio no centro e em todo o comprimento e que serve para iluminar ou Velar de respeito (Velório) local que se mostra respeito e tristeza ao Falecido.*

*c) Vela de barco, Vela de carro (peça de motor) Vela de cozinha filtro de água*

Em a), o aluno cita: “vela” de barco, a qual define como “peça de tecido do barco”, sem citar que a unidade “vela”, que nomeia este instrumento, por um processo metonímico (sinédoque), também nomeia o barco, “barco à vela”; “vela”, objeto cilíndrico com pavio, o qual define como “peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível, com pavio no centro em todo o comprimento e que serve para alumiar”; “vela” de motor de automóveis, “peça que produz ignição nos motores de explosão” e “vela” de filtro de água.

No item b), o aluno relaciona “vela”, objeto cilíndrico com pavio, ao conto (relação mais evidente) e inclui outra definição, não expressa no item a), relacionada ao ato de “velar”, definindo a unidade como “velar de respeito”. Pela definição apresentada, acredita-se que o aluno não pesquisou no dicionário esse significado, pois fica evidente que se trata de uma definição subjetiva: o aluno parece imprimir ao ato de “velar” e ao “velório” certo juízo de valor ao acrescentar a expressão “de respeito”. Possivelmente, o aluno relacionou “vela” a “velar” e, posteriormente, a “velório” para chegar a essa formulação.

Em c), o aluno descarta, satisfatoriamente, os demais sentidos apresentados em a) e não os relaciona ao conto.

### Imagem 28. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 4. Aluno C

4. As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fê.*

#### APAGAR

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: Dicionário Aurélio

a) *Acender: Queimar: “que acende ao lado do cadaver”.*

*Apagar: Morrer: “a Última boca repete – Ele morreu”.*

*Apagar: desaparecer: “o toco da vela apaga-se as primeiras gotas de chuva”*

b) *Acender: fazer funcionar; ligar: Acender as lampadas,*

*Inflamar: o fósforo não acendia*

*Apagar: fazer parar de funcionar; desligar; “apagou a TV”*

*Apagar: adormecer; prostrar-se; causado, pagou debruçado*

c) *Sim: Apagar: adormecer; de tão cansado ele deixou de viver.*

Em a), o aluno relaciona o sentido das palavras “acender” e “apagar” a trechos do próprio conto. Entretanto, associa o sentido de “acender”, apenas, a “queimar”, momento em que o menino acende a vela “que **acende** ao lado do cadáver” (linha 40).

Já a “apagar”, o aluno relaciona dois sentidos: (1) “desaparecer”, em que cita o trecho “o toco de vela **apaga-se** às primeiras gotas de chuva” (linha 44) e (2) “morrer”, em que coloca o fragmento “a última boca repete – Ele **morreu**” (linha 33).

Contudo, neste último trecho, o aluno parece não entender que deveria destacar a unidade “apaga-se” (derivação de “apagar”) ao invés de “morrer”. Nota-se, neste exemplo, um equívoco entre forma e significado, tendo em vista que o aluno não compreende que a forma “apagar”, no conto, pode ter significado de “morrer”.

O aluno também não associa à unidade “acender” o significado de “envelar-se” e nem à unidade “apagar” o significado de “morrer” e “perder o brilho”. Esses sentidos são menos evidentes, por isso, o aluno pode ter tido dificuldades em compreendê-los e, conseqüentemente, em relacioná-los ao contexto do conto.

Em b), para “acender” inclui dois sentidos: (1) “ligar”, relacionado a ligar a luz ou aparelhos eletrônicos e (2) “inflamar”, relacionado a atear fogo. Neste segundo significado, o aluno não percebe que o sentido de “queimar”, apresentado no enunciado da questão, possui equivalência semântica a “inflamar”. O aluno, neste caso, poderia ter incluído a unidade com sentido figurado (como em: “**inflamou** a paixão”), o que eliminaria sua equivalência a “acender”, “queimar” com sentido de atear fogo.

Para “apagar”, o aluno também cita dois sentidos: (1) “desligar”, opondo-se ao primeiro sentido de “acender” e (2) “adormecer”, não mencionado na expectativa, mas que atende satisfatoriamente à proposta.

Em c), a resposta dada não atende às expectativas, pois o aluno afirma que todos os sentidos expressos no item anterior estão relacionados ao conto, utilizando como exemplo “apagar” com sentido de adormecer. O aluno justifica sua resposta afirmando que Dario havia ‘adormecido’ porque estava cansado de viver. Essa afirmação dada pelo aluno nos faz pensar que a personagem desejava a própria morte ou, até mesmo, que possa tê-la induzido, o que não pode ser considerada uma resposta coerente, tendo em vista que o conto não deixa indícios que permitam essa interpretação.

### Imagem 29. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 5. Aluno C

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

*não se vê, sem aliança, sem paletó, sem relógio, bolsos vazios*

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

*Tem origem do persa. Significa aquele que possui rico, possuidor de bens.*

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

*Que ele era rico e por causa da sua morte ele ia perder seus bens*

<i>a) não se vê, sem aliança, sem paletó, sem relógio, bolsos vazios</i>
--

<i>b) Tem origem persa. Significa aquele que possui, rico, possuidor de bens.</i>
---

<i>c) Que ele era rico e por causa da sua morte ele ia perder seus bens</i>
---

Em a), o aluno relaciona satisfatoriamente as unidades e expressões exploradas no campo *Abandono* pela turma: “não se vê”, “sem a aliança”, “sem o paletó”, “sem o relógio” e “bolsos vazios”, o que comprova que ele conseguiu perceber que as unidades “não”, “sem” e a “vazios” dessas expressões indicam linguisticamente o sumiço dos pertences da personagem.

No item b), o aluno relaciona o nome de Dario, apenas, ao significado “possuidor de bens”, “rico” e não cita soberano.

Conseqüentemente, em c), associa seu nome, apenas, à perda de seus bens materiais durante e após sua morte. Não cita a perda de poder (de realizar suas ações, por exemplo) e nem a perda evidente de identidade pela perda do nome.

Uma questão intrigante está na associação realizada pelo aluno entre a perda de bens materiais e a morte. O aluno deixa claro que Dario não perde seus bens, apenas, porque é furtado, mas sim, porque morre e não pode levá-los consigo. Dessa forma, mesmo que

não fosse furtado pelos transeuntes, Dario perderia seus bens. Essa não parece ter sido a ideia transmitida pelo conto, entretanto, é importante reconhecer que essa interpretação do aluno poderia ser possível em outros contextos.

### Imagem 30. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 6. Aluno C

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario. Por quê?

*1. Ficar sem posse de; por causa da sua morte ele perdeu tudo até seu nome e seus bens.*

1. *Ficar sem posse de; por causa da sua morte ele perdeu tudo até o seu nome e seus bens.*

Nesse exercício, o aluno relaciona, de forma satisfatória, a definição 1 às ‘perdas’ sofridas por Dario, entretanto, não justifica sua resposta de forma coerente ao citar a perda do nome de Dario, o que não explica o porquê de as perdas materiais de personagem não estarem relacionadas ao esquecimento, mas sim, aos furtos.

A questão da perda de identidade da personagem poderia ter sido abordada para justificar o item c) da questão anterior, contudo, não aparece como expectativa de resposta para este exercício.

#### 4.2.2.4 Aluno D

##### Imagem 31. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 1. Aluno D

1. Observa-se a expressão “moradores da rua” para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão “moradores de rua” não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

*Um menino.*

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

*De cor e descalço. Por das condições em que a personagem está*

a) <i>Um menino.</i>
b) <i>De cor e descalço. Por das condições em que a personagem está.</i>

No item a), cita, apenas, a expressão “um menino”, sem atribuir-lhe nenhuma das características elencadas no conto.

Em b), insere as características “de cor” e “descalço” para justificar a associação da personagem a um morador de rua. Como forma de explicar sua escolha, o aluno afirma que tais características estão relacionadas às condições em que a personagem está (mas não explicita essas condições). Infere-se, portanto, que se relaciona à condição de estar descalço, de ser pobre.

##### Imagem 32. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 2. Aluno D

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva”) que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

Guarda-roupa: Objeto utilizado para guardar roupas.  
 Guarda-bandeira: Pessoa que segura bandeira geralmente em desfiles.  
 Guarda-livros: Nome dado a contadores antigamente.  
 Guarda-redes: goleiro

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”? Justifique.

Não. Elas tem sentido de guardar ou um nome dado a alguém que exerce algum papel.

a) Guarda-roupa: Objeto utilizado para guardar roupas.

Guarda-bandeira: Pessoa que segura bandeira geralmente em desfiles.

Guarda-livros: Nome dado a contadores antigamente.

Guarda-redes: Goleiro.

b) Não. Elas tem sentido de guardar ou um nome dado a alguém que exerce algum papel.

Em a), insere unidades com “guarda” que indicam pessoas e objetos. Por exemplo, “guarda-roupa” e “guarda-livros”, respectivamente.

Entretanto, em b), não percebe que “guardar” equivale a “proteger”. Deixa claro que as unidades pesquisadas têm a função de guardar coisas e que podem se referir a objetos e a pessoas, contudo, por não estabelecer uma relação de equivalência semântica entre “guardar” e “proteger”, não atende satisfatoriamente às expectativas para este item.

### Imagem 33. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 3. Aluno D

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra “vela”.  
Transcreva-os.

- Embarcação movida a vela; - Ato de velar, permanecer em vigília; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão eólica de embarcações; pano.

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

- Ato de velar, permanecer em vigília.  
Tem como relação com a ação respeitosa do menino relacionada a morte de Dario.

c) Quais deles não estão relacionados?

- Embarcação movida a vela; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão eólica de embarcações; pano.

a) - Embarcação movida a vela; - Ato de velar, permanecer em vigília; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão eólica de embarcação; pano.

b) - Ato de velar, permanecer em vigília. Tem como relação com a ação respeitosa do menino relacionada a morte de Dario.

c) - Embarcação movida a vela; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão de embarcação; pano.

No item a), o aluno inclui “vela” relacionada: à embarcação (processo de sinédoque); a tecido do barco (unidade que leva ao processo de sinédoque); ao ato de velar e à antiga unidade de medida de intensidade da luz (não apresentada como expectativa, nem citada por outros alunos).

Em b), consegue relacionar satisfatoriamente “vela” com o ato de velar, associando essa unidade à ação do menino ao acender a vela.

Em c), o aluno, atendendo às expectativas, indica os outros sentidos elencados no item a), explicando que eles não estão relacionados ao conto.

### **Imagem 34. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 4. Aluno D**

4. As palavras “acender” e “apagar” podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### **ACENDER**

1. *Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.*
2. *Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.*

#### **APAGAR**

1. *Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.*
2. *Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.*
3. *Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.*

Fonte: Dicionário Aurélio

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

*“acendeu a vela”, “... apagou-lhe os olhos!” “Morrer, falecer!”  
 Pois no conto o menino acende uma vela em forma de respeito  
 para Dario que havia falecido, fechados os olhos, morrido.*

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras “acender” e “apagar”. Transcreva-os.

- Ligar, ex.: uma lâmpada; - Provocar: acendeu a guerra.  
- Apagar riscos de lápis, apagar uma palavra; - Interromper: apagar a luz.

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

Não. Pois no conto as palavras estão no sentido de acender a vela e falecer.

a) “acendeu a vela”, “... apagou-lhe os olhos”. “Morrer, falecer”. Pois no conto o menino acende em forma de respeito para Dario que havia falecido, fechado os olhos, morrido.

b) - Ligar, ex. uma lâmpada; - Provocar: acendeu a guerra.

- Apagar riscos de lápis, apagar uma palavra; - Interromper: apagar a luz.

c) Não. Pois no conto as palavras estão no sentido de acender a vela e falecer

No item a), para “acender”, o aluno relaciona apenas a definição 1; já para “apagar” associa as definições 2 e 3, justificando que Dario havia falecido no conto (essa justificativa parece uma tentativa de explicar, apenas, a inclusão da definição 3, que talvez tenha parecido a ele mais abstrata). Para definir quais sentidos expostos no enunciado do exercício poderiam fazer referência ao conto, utiliza-se dos exemplos de emprego expostos no próprio enunciado (não usa as definições).

O aluno não relaciona o sentido mais explícito para “apagar”, exposto na definição 1, talvez por acreditar que, por ser mais evidente, era óbvia a sua inclusão.

No item b), relaciona a “acender”: “ligar uma lâmpada” e “acendeu a guerra” e para “apagar”: “apagar de lápis”, “apagar uma palavra” e “apagar a luz”. Novamente, para explicitar o emprego de unidades, faz uso de exemplo ao invés de definições, o que faz

crer que o aluno se sente mais confiante em representar a aplicação das unidades do que em defini-las.

Em c), o aluno responde satisfatoriamente que não, que as definições elencadas em b) não correspondem ao contexto do conto, contudo, justifica afirmando que há no conto, apenas, um sentido para “acender” (de acender a vela) e apagar (de morrer) e nem sequer associa “apagar” a perder o brilho.

### Imagem 35. Campos *Proteção e Abandono*: Exercício 5. Aluno D

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

“Bolsos vazios”, “sem aliança”, “sem o paletó”, “sem o relógio”.

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

Nome Grego, que significa: Rico, o poderoso, possuidor de bens.

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Que os bens que ele possuía foram furtados após ele perder a vida e assim acabou perdendo seu nome e o valor que ele representa.

a) “Bolsos vazios”, “sem aliança”, “sem o paletó”, “sem o relógio”.

b) Nome grego, que significa: o rico, o poderoso, possuidor de bens.

c) Que os bens que ele possuía foram furtados após ele perder a vida e assim acabou perdendo seu nome e o valor que ele representa.

Em a), o aluno inclui “bolsos vazios”, “sem a aliança”, “sem o paletó” e “sem o relógio”, todas expressões citadas na composição do campo *Abandono*, mostrando que reconhece linguisticamente quais expressões indicam as perdas materiais que Dario sofreu.

Em b), relaciona o nome de Dario a “rico” e “poderoso”.

E, em c), consegue relacionar o significado do nome de Dario aos furtos de seus bens materiais, ou seja, à perda de valor material. Além disso, também associa o significado de seu nome à perda de identidade e de valor humano, ou seja, à perda de poder.

### **Imagem 36. Campos *Proteção* e *Abandono*: Exercício 6. Aluno D**

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario. Por quê?

1. *“Ao falir perdeu os terrenos.”*  
*Pois quando Dario estava morrendo e quando ele morreu, seus bens ficaram “atoa” fazendo com que ele fosse furtado.*

*1. Ao falir perdeu os terrenos.”*

*Pois quando Dario estava morrendo e quando ele morreu, seus bens ficaram “atoa” fazendo com que ele fosse furtado.*

Para responder qual a definição mais adequada, o aluno utiliza-se do exemplo dado no enunciado do exercício, que corresponde à definição 1. Justifica sua resposta afirmando que, enquanto Dario passava mal e após sua morte, seus bens ficaram “à toa”, o que motivou os furtos. O aluno destaca o caráter passivo de Dario à ação de perder, deixando claro que a personagem não perde seus bens por sua culpa (esquecimento, desleixo ou irresponsabilidade), mas sim, por impossibilidade de guardar e zelar por aquilo que lhe pertence.

### 4.2.3 Análise das produções escritas (etapa VII)

Esta seção está dividida por caso e conta, respectivamente, com: imagem da produção de parágrafo do aluno, transcrição de sua produção e análise. A partir dessa análise, será possível identificar mais expressivamente se houve ampliação do vocabulário produtivo dos alunos, levantar hipóteses para as escolhas lexicais realizadas por eles e analisar se essas escolhas são adequadas e coerentes ao contexto.

Para isso, será realizado levantamento de relações semânticas de antonímia, parassinonímia e polissemia entre as unidades escolhidas pelos alunos e as utilizadas no conto. Essas relações associativas são as mesmas evidenciadas na aplicação das atividades orais e escritas sobre os campos semânticos *Vida e Morte* e *Proteção e Abandono*.

#### 4.2.3.1 Aluno A

##### Imagem 37. Produção escrita: Aluno A

Um dia, Dario foi a casa de sua mãe, porque era final de ano, quando Dario chegou, sua mãe o pediu um favor para ele ir a casa de seu pai para buscar as suas irmãs mais novas. Elas moravam em outro Bairro. Os pais de Dario eram chamados, Dario era casado com Maria Julia eles não tinham filhos mas moravam juntos e 20 anos. Dario foi...

Um dia Dario foi a casa de sua mãe porque era final de ano, quando Dario chegou, sua mãe o pediu um favor para ele ir a casa de seu pai para buscar as suas irmãs mais

*novas. Elas moravam em outro Bairro. Os pais de Dario eram divorciados, Dario era casado com maria julia eles não tinham filhos mas moravam juntos a 20 anos. Dario foi...*

Neste parágrafo (inicial), pode-se observar que o aluno não respeita o tempo da narrativa. Há mudança temporal: o conto está no presente (mostrando simultaneidade entre os acontecimentos e a leitura), já no parágrafo do aluno, os verbos aparecem no passado: “foi”, “era”, “chegou”, “morava”, “eram”, “tinham” e “moravam”. Observa-se isso na produção de outros alunos também. Uma possível justificativa estaria na compreensão de que deveriam escrever acontecimentos anteriores à história, que contextualizassem a personagem naquele espaço. Nesse sentido, os alunos podem ter achado que deveriam usar o tempo passado para mostrar que os fatos relatados ali aconteceram antes do desenrolar do conto.

Além disso, não se estabelece, nesta produção, conexão direta com o início do conto. Não se vê clara relação contínua, progressiva entre o parágrafo produzido pelo aluno e o início do conto: o aluno termina o parágrafo com “Dario foi...”, como se, em seguida, começasse o conto, entretanto, a narrativa começa com “Dario vem apressado...”.

O aluno introduz o parágrafo com a expressão “Um dia”, o que mostra imprecisão temporal. Contudo, o uso da expressão demarca deliberadamente que os acontecimentos ocorreram no passado, corroborando a hipótese anterior de demarcação do tempo passado para contextualizar as origens de Dario.

Nota-se a alternância do uso de pretérito perfeito e imperfeito. O aluno insere ações momentâneas, como em: “Dario **foi** a casa de sua mãe” (Dario foi a casa de sua mãe naquele determinado momento) e outras durativas, como em: “[...] **moravam** juntos”. (Dario e sua esposa moravam juntos, nesse caso, o tempo verbal determina uma constante). É importante frisar que a aplicação desses tempos verbais está correta (o aluno utiliza os tipos de pretérito adequados às suas respectivas funções), o equívoco está em não respeitar o tempo da narrativa.

O uso dos verbos é marcante nesta produção. Nela, observam-se unidades como “chegou” e “foi”, retiradas, respectivamente, dos trechos: “quando Dario **chegou**” e “Dario **foi**...” e que chamam a atenção por representarem ações dinâmicas executadas pela personagem.

Nesse caso, pode-se observar a ampliação do campo *Vida*, tendo em vista que, assim como no início do conto, essas unidades destacadas transmitem a ideia de um sujeito ativo, dono de suas ações.

**Quadro 7 – Ampliação do campo semântico *Vida*: Aluno A**

VIDA
<p><i>vem (apressado)</i>  <i>dobra</i>  <i>encosta-se</i>  <i>senta-se</i>  <i>escorrega</i>  <i>descansa</i>  <i>abre</i>  <i>move</i>  <b><i>chegou</i></b><sup>48</sup>  <b><i>foi</i></b></p>

Observa-se, também, a repetição das unidades “casa”, “morava” e “mãe” para enfatizar o contexto familiar de Dario. No conto, Dario é o estrangeiro (não pertence àquele lugar), por isso, não estabelece vínculo com as outras personagens e nem desperta a empatia delas. Dessa forma, a fim de apresentar possíveis relações afetivas de Dario, o aluno insere o contexto familiar marcado por essas unidades.

Entretanto, em sua produção, encontra-se a unidade “divorciados” que, de certa forma, representa uma ruptura, rompimento de uma relação (o contrário de “casamento” e “aliança”, que representam união). No parágrafo analisado, os pais de Dario eram divorciados, o que faz pensar que, talvez, o aluno tenha inserido essa informação para representar uma possível desunião no contexto familiar que possa justificar o abandono de Dario ao longo do conto. Nesse caso, a unidade “divorciados” poderia compor o campo *Abandono*, ampliando-o. Por essa perspectiva, a unidade “aliança”, que na constituição dos campos compunha *Abandono* (era um dos pertences furtados), poderia ser ressignificada, passando a ocupar o campo *Proteção*.

<sup>48</sup> As unidades em negrito registram a ampliação dos campos por parte dos alunos. Esse recurso será utilizado em todos os casos analisados.

**Quadro 8 – Ampliação dos campos *Proteção e Abandono*: Aluno A**

PROTEÇÃO	ABANDONO
<i>vela</i>	<i>sem (o relógio)</i>
<i>moradores da rua</i>	<i>sem (o paletó)</i>
<i>guarda-chuva</i>	<i>sem (a aliança)</i>
<i>acende</i>	<i>(des)calço</i>
<b><i>casado</i></b>	<i>chuva</i>
<b><i>aliança</i></b> <sup>49</sup>	<i>apaga-se</i>
	<b><i>divorciados</i></b>

O aluno ainda apresenta a informação de que Dario era casado. Nesse caso, a unidade “casado” justificaria a aliança em seu dedo e também estaria oposta a “divorciados”.

No trecho “Eles não tinham filhos, **mas** moravam juntos”, a conjunção “mas” parece um tipo de compensação para o fato de não se ter filhos. Nesse trecho, o aluno parece preocupar-se em enfatizar o fato de que, mesmo não tendo filhos, Dario e sua esposa formavam uma família.

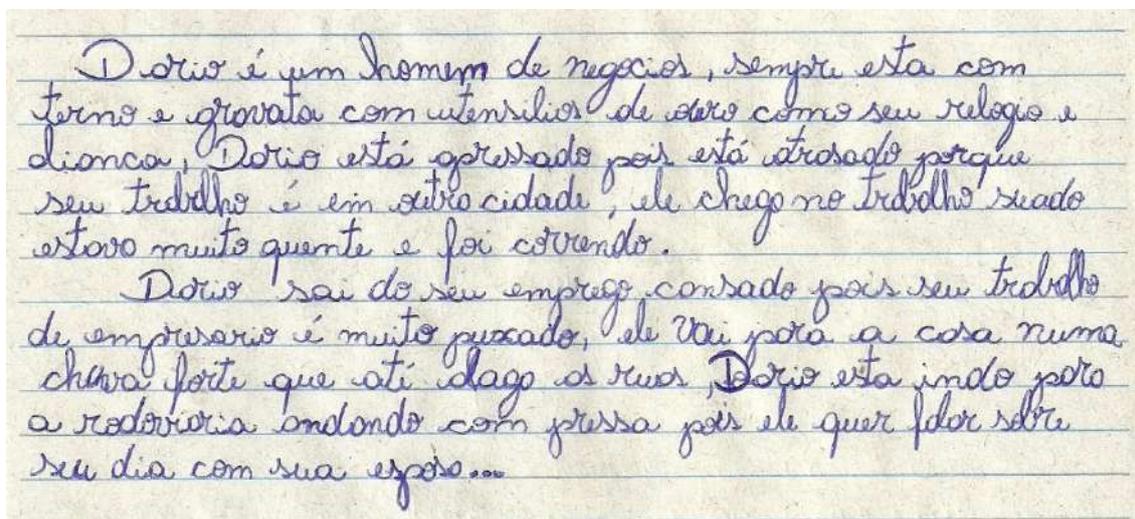
Ao final do parágrafo, é apresentada uma motivação para a ida de Dario àquela rua: seus pais moravam ali. Entretanto, não há mais informações sobre a localização da rua. Além disso, há certa incoerência: se os pais da personagem moravam ali, como nenhuma das outras personagens o conhecia?

Não foram identificadas no parágrafo indicações claras ou sugestivas para a morte súbita de Dario. O aluno mantém o mistério.

<sup>49</sup> Essa unidade não foi encontrada na produção do aluno e foi incluída no campo, apenas, para mostrar sua oposição a “divorciados”, escolha do aluno.

## 4.2.3.2 Aluno B

## Imagem 38. Produção escrita: Aluno B



*Dario é um homem de negócios, sempre está com terno e gravata com utensílios de ouro como seu relógio e aliança, Dario está apressado pois está atrasado porque seu trabalho é em outra cidade, ele chega no trabalho suado estava muito quente e foi correndo.*

*Dario sai do seu emprego cansado pois seu trabalho de empresário é muito puxado, ele vai para a casa numa chuva forte que até alaga as ruas, Dario está indo para a rodoviária andando com pressa pois ele quer falar sobre seu dia com sua esposa...*

Na produção do aluno (parágrafo inicial), há predominância de verbos no presente: “é”, “está”, “chega”, “sai” e “vai”, respeitando o imediatismo previsto pelo conto. Além disso, observa-se a presença de locuções verbais no gerúndio e particípio: “está apressado”, “está atrasado”, “está indo”, “andando” e “foi correndo”, o que também enfatiza a instantaneidade dos acontecimentos.

Algumas unidades inseridas no parágrafo retomam a ideia de agilidade do conto, são elas: “está apressado”, “está atrasado”, “foi correndo”, “está indo” e “andando com pressa”. Nesse caso, observa-se a ampliação do campo semântico *Vida* pela inserção de novas unidades dinâmicas.

**Quadro 9 – Ampliação do campo semântico *Vida* (ação): Aluno B**

VIDA
<p><i>vem (apressado)</i>  <i>dobra</i>  <i>encosta-se</i>  <i>senta-se</i>  <i>escorrega</i>  <i>descansa</i>  <i>abre</i>  <i>move</i></p> <p><b><i>está apressado</i></b>  <b><i>está atrasado</i></b>  <b><i>foi correndo</i></b>  <b><i>está indo</i></b>  <b><i>andando com pressa</i></b></p>

Além disso, o modo como o aluno constrói o enunciado também é passível de observação. Ele apresenta justaposição de sentenças ao omitir intencionalmente o conectivo: “ele chega do trabalho suado, estava muito quente”. Nesse trecho, percebe-se claramente a relação de explicação estabelecida entre as orações, entretanto, não aparece elemento coesivo sequencial para estabelecer o elo linguístico entre as partes do texto. Esse recurso parece ter sido propositalmente usado pelo aluno para transmitir ideia de rapidez, talvez, influenciado pela construção elíptica do início do conto “Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo” (linha 1), na qual há a supressão do verbo da segunda oração com o objetivo de enfatizar a agilidade com que as coisas aconteciam.

Entretanto, em outros trechos, nota-se preocupação excessiva por parte do aluno em justificar linguisticamente às ações de Dario: “Dario está apressado **pois** está atrasado **porque** seu trabalho é em outra cidade. Nessa sentença, o aluno insere duas conjunções explicativas para atribuir motivos às ações da personagem como se, a todo momento, tivesse de justificar o porquê de Dario sentir e fazer as coisas, o que, conseqüentemente, deixa o texto pouco dinâmico.

Já na relação entre as sentenças “[...] ele chega no trabalho suado estava muito quente e foi correndo” não é possível precisar qual a relação estabelecida entre essas orações devido à ausência de pontuação, contudo, podem-se inferir duas hipóteses: (1) o aluno quis dar um motivo para que Dario chegasse suado ao trabalho, se esse for o caso, a construção adequada seria: “Ele chega ao trabalho suado, estava muito quente e tinha corrido”, o que nos faz concluir que o aluno não cometeu apenas uma inadequação na pontuação, mas também, no tempo verbal; ou (2) o aluno inicia um novo período e não o conclui, o que caracterizaria uma ruptura na construção: “[...] ele chega ao trabalho suado. Estava muito quente e foi correndo [...]”, na qual as reticências representariam a continuação obrigatória do período.

Problemas relacionados a inadequação vocabular também são encontrados na produção do aluno. Nota-se que algumas escolhas lexicais são realizadas de forma incoerente ou inadequada. Por exemplo, no trecho “Dario estava indo para a **rodoviaria**”, a escolha da unidade “rodoviária” pode ser considerada pouco coerente, pois se Dario é um homem de negócios (que usa terno e gravata, possui objetos valiosos e tem “trabalho de empresário”) seria incomum que fosse à rodoviária para tomar um ônibus.

Além disso, observa-se escolha inadequada em “sempre está com terno e gravata com **utensílios** de ouro”. O aluno utiliza a unidade “utensílios” como parassinônimo de *pertences*, entretanto, não há relação de equivalência semântica entre essas duas unidades. *Pertences* é usado para nomear objetos de valor que pertencem a alguém (nesse caso poderia ser equiparado semanticamente a *bens*) e “utensílio” é usado para nomear objetos úteis, mas sem valor financeiro, por exemplo, *utensílios de cozinha*.

O aluno parece ter preocupação em demonstrar que Dario tinha uma vida profissional agitada e estressante. O objetivo parece ser o de relacionar seu estilo de vida ao mal súbito que lhe acometeu. Algumas unidades são repetidas para demonstrar o espaço que a profissão de Dario ocupa em seu dia e, conseqüentemente, em sua vida: “trabalho”, “trabalho de empresário” e “emprego”.

Os nomes que substituem Dario também recebem destaque, o personagem vira “homem de negócios” e “empresário”, unidades bem diferentes daquelas encontradas no conto (que remetiam à morte), mas que, de determinada forma, também desumanizam Dario, colocando em destaque, apenas, seu caráter profissional. Nesse sentido, em vida, Dario é descrito como uma máquina de trabalho. Nesse caso, observa-se a ampliação do campo

semântico *Vida*, tendo em vista que as unidades empregadas para substituir Dario, apesar de mecanizarem a personagem, não representam morte (como no conto), mas sim, transmitem dinamismo.

**Quadro 10 – Ampliação do campo semântico *Vida* (parassinônimos): Aluno B**

VIDA	MORTE
<p><i>vem (apressado)</i></p> <p><i>dobra</i></p> <p><i>encosta-se</i></p> <p><i>senta-se</i></p> <p><i>escorrega</i></p> <p><i>descansa</i></p> <p><i>abre</i></p> <p><i>move</i></p>	<p><i>morreu</i></p> <p><i>à espera</i></p>
<p><i>homem de negócios</i></p> <p><i>empresário</i></p>	<p><i>corpo</i></p> <p><i>cadáver</i></p> <p><i>defunto</i></p> <p><i>homem morto</i></p> <p><i>morto</i></p>

Apesar da ênfase na vida profissional de Dario, o aluno sente a necessidade de incluir uma personagem, a esposa (o que explicaria a aliança), inserindo à vida da personagem uma relação afetiva. A inclusão dessa personagem parece ter sido feita, apenas, para justificar a aliança de Dario, pois o fato de a esposa não ter nome parece indicar que ela não tem muita importância.

Percebe-se que, ao longo do parágrafo, o aluno retoma algumas unidades que indicam os pertences de Dario: o “paletó” é representado pelas unidades “terno e gravata”. O “relógio” e a “aliança” são retomados e modificados pela locução adjetiva “de ouro”, o

que justificaria os furtos. Nesses casos, nota-se a retomada de unidades do campo *Abandono* (“paletó”, “relógio” e “aliança”), que vêm acompanhadas da unidade “sem” (“sem o paletó”, “sem o relógio” e “sem a aliança”).

Como na produção do aluno, observam-se: a) a inserção da locução “de ouro” a “relógio” e “aliança” (o que supervaloriza o valor financeiro dos objetos) e b) o uso das unidades “terno e gravata” para referir-se a “paletó”, seria possível pensar na criação de dois campos em oposição *Posses* e *Perdas*, que representariam, respectivamente, aquilo que Dario possuía e o que perdeu. Nesse caso, o campo *Perdas* seria composto por expressões do próprio conto, já *Posses* seria formado pelas escolhas lexicais feitas pelo aluno.

**Quadro 11- Criação dos campos semânticos *Posses* e *Perdas*. Aluno B**

POSSES	PERDAS
<i>relógio de ouro</i>	<i>sem (o relógio)</i>
<i>terno e gravata</i>	<i>sem (o paletó)</i>
<i>aliança de ouro</i>	<i>sem (a aliança)</i>

O aluno retoma, também, a unidade “chuva”. No entanto, a ideia não aparece ser a de transmitir tristeza, mas sim, enfatizar os percalços e intempéries pelas quais Dario passava naquele dia. A última sentença é uma espécie de reescrita do parágrafo inicial do conto, em que o aluno dá um motivo para a pressa de Dario. O aluno não retoma o trecho original do texto.

## 4.2.3.3 Aluno C

## Imagem 39. Produção escrita: Aluno C

Texto final A chuva voltava forte e o menino corria carregando o corpo de Dario até um local para se abrigar, o Tempo passava e o Rabecão não chegava, o tempo menino sem se importar com o cheiro de falecido que começava a se decompor. A chuva parava, o Rabecão chegou no outro lado da rua. Dois homens saíram do carro e se aproximaram do corpo e levaram Dario até o Rabecão e foram embora. O menino sentia-se feliz como se tivesse feito a coisa certa.

A chuva voltava forte e o menino corria carregando o corpo de Dario até um local para se abrigar, o Tempo passava e o Rabecão não chegava, o tempo menino sem se importar com o cheiro do falecido que começava a se decompor. A chuva parava, o Rabecão chegou no outro lado da rua. Dois homens saíram do carro e se aproximaram do corpo e levaram Dario até o Rabecão e foram embora. O menino sentia-se feliz como se tivesse feito a coisa certa.

O aluno, assim como o caso A, modifica o tempo da narrativa ao incluir verbos no pretérito imperfeito: “voltava”, “passava”, “começava” e “parava” e no pretérito perfeito: “chegou”, “saíram”, “se aproximaram” e “foram”, unidades que afetam, de forma significativa, o efeito de simultaneidade transmitido pelo conto.

Diferente dos outros casos apresentados, o aluno opta por produzir um parágrafo final para o conto. Algumas unidades que emprega mostram que está preocupado com o desfecho. O aluno parece querer transmitir uma sensação de satisfação ao leitor. O emprego das unidades “feliz” e “coisa certa” podem comprovar isso. Nesse caso, pode-se considerar a criação de um outro campo semântico pelo aluno, o campo *Empatia*, tendo em vista que as atitudes do menino mostram que a personagem não é apenas solidária, como também empática.

Outra unidade passível de observação está no trecho “**carregando** o corpo de Dario até um local para de abrigar”, em que a unidade destacada é resignificada pelo aluno. Ao se realizar a associação deste trecho com o fragmento do conto em que a unidade aparece flexionada de modo diferente “não **carregam** Dario além da esquina” (linha 18), percebe-se a ampliação do sentido de “carregar”. No primeiro trecho, seria possível associar a unidade ao campo *Abandono*, pois Dario é visto como um estorvo e seu corpo é carregado, apenas, para que saia do caminho, não há qualquer tipo de zelo ou cuidado nessa ação, além disso, a unidade “carregam” aparece modificada pelo advérbio “não”; já no segundo trecho, nota-se preocupação em abrigar Dario, é conferida à ação de “carregar” um sentido de humanidade.

Sendo assim, “carregando” também poderia pertencer ao novo campo *Empatia*, pois representa a preocupação do menino em dar um destino ao corpo da personagem. Além disso, a expressão “sem se importar com o cheiro”, também demonstra humanidade por parte do menino e, por isso, também poderia compor esse campo.

#### Quadro 12 – Criação do campo semântico *Empatia*: Aluno C

EMPATIA
<p><i>carregando</i></p> <p><i>sem se importar com o cheiro</i></p> <p><i>feliz</i></p> <p><i>coisa certa</i></p>

Nesta produção, Dario é chamado de “corpo” e de “falecido”. A primeira unidade já havia sido citada no conto, no entanto, a segunda não é, sendo explorada, apenas, nas atividades realizadas pelos alunos sobre os campos *Vida e Morte*. Nesse sentido, a escolha do aluno pode revelar preocupação com a personagem, demonstrando respeito e humanidade. Como no conto esses sentimentos estão ausentes, talvez o aluno quisesse inseri-los no último parágrafo para corroborar ao seu final mais feliz, o que mostra que o aluno absorveu a discussão sobre léxico e os efeitos de sentido e ampliou o seu vocabulário. Nesse caso, ocorre tanto a manutenção (pela escolha de “corpo”) como a ampliação (pela

escolha de “falecido”) do campo *Morte*. A unidade “decompor” também poderia estar ligada ao campo *Morte*, colaborando para sua ampliação.

**Quadro 13 – Ampliação do campo semântico *Morte*: Aluno C**

MORTE
<i>corpo</i>
<i>cadáver</i>
<i>defunto</i>
<i>homem morto</i>
<i>morto</i>
<b><i>falecido</i></b>
<i>à espera</i>
<i>morreu</i>
<b><i>decompor</i></b>

Apesar de apresentar um final mais satisfatório, algumas unidades remetem diretamente aos campos *Morte* e *Abandono*. É o caso de “corpo”, “decompor” e “chuva”.

O uso da unidade “decompor” é expressivo, pois não aparece no conto e, de forma direta, intensifica o tempo de espera de Dario (a personagem ficou tanto tempo à espera do rabeção que seu corpo já estava em decomposição). Outra expressão que intensifica a demora no resgate do corpo é “o tempo passava”. Nesse sentido, fica evidente o valor semântico que a escolha da unidade “decompor” agrega ao parágrafo. A unidade é tão expressiva e sua colocação foi realizada de forma tão coerente que é possível incluí-la tanto no campo *Morte*, como no campo *Abandono*.

O uso da unidade “abrigar”, em: “[...] e o menino corria com o corpo de Dario até um local para se **abrigar**” também merece atenção, tendo em vista que o “menino descalço”, enquadrado no campo *Abandono* pelos alunos, nesse parágrafo, abriga-se em um local seguro. Além disso, o menino carrega Dario, outro personagem que, na visão dos alunos, também é abandonado. A partir desse exemplo, pode-se entender que o abandono das

personagens incomodava o aluno e que, possivelmente, ele inclui a unidade para dar certa proteção aos dois. Nota-se, nesse caso, ampliação do campo semântico *Proteção*.

Outras unidades, por sua vez, podem demonstrar que o menino foi abandonado novamente, como em: “[...] levaram Dario até o rabeção e **foram embora**”. Essa expressão pode significar um novo abandono (já que ninguém se compadece da situação do menino, simplesmente vão embora). Entretanto, o menino que, no conto, era descrito como “de cor e descalço”, agora é “feliz”, como se pode observar em: “O menino sentia-se feliz”.

Outra unidade importante é “rabeção”, que no conto nunca chega, mas que, no parágrafo final do aluno, é o elemento que representa a salvação. O aluno utiliza uma unidade já citada no conto para resolver o problema do abandono do corpo, ressignificando o valor da unidade: antes a responsável pelo abandono, agora, aquela que sana o problema. No trecho “o **rabeção** chegou no outro lado da rua”, pode-se perceber que o “rabeção” ganha destaque e é ressignificado pelo aluno: não é apenas mais um que abandona (como no conto), mas sim, transforma-se naquele que protege, que dá destino ao corpo, por isso, poderia passar a compor o campo *Proteção*.

**Quadro 14 – Ampliação dos campos *Proteção* e *Abandono*: Aluno C**

PROTEÇÃO	ABANDONO
<i>vela</i>	<i>sem (o relógio)</i>
<i>moradores da rua</i>	<i>sem (o paletó)</i>
<i>guarda-chuva</i>	<i>sem (a aliança)</i>
<i>acende</i>	<i>(des)calço</i>
<b><i>abrigar</i></b>	<i>chuva</i>
<b><i>rabeção</i></b>	<i>apaga-se</i>
	<b><i>decompor</i></b>
	<b><i>o tempo passava</i></b>
	<b><i>foram embora</i></b>

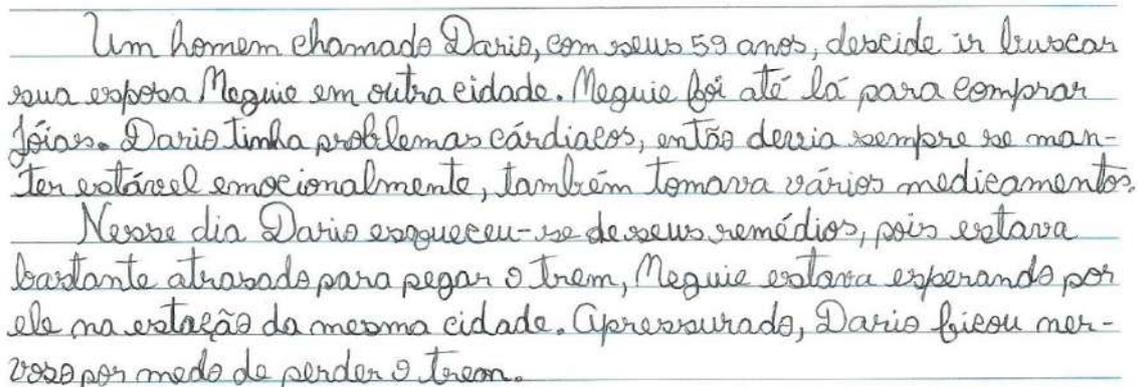
Em suma, o aluno amplia três dos quatro campos semânticos explorados nas atividades orais e escritas: *Morte, Proteção e Abandono*.

Nota-se, por sua vez, a ausência do campo *Vida*, o que possivelmente se deve à escolha do aluno em produzir um parágrafo final para o conto, excluindo assim, as possibilidades de representação dinâmica da personagem Dario que, ao final do conto, já se encontrava morta.

Sua escolha em produzir parágrafo final pode estar atrelada ao incômodo do final aberto do conto (não se sabe explicitamente o destino do menino ou de Dario e tudo leva a crer que o corpo da personagem fica na chuva por um longo tempo). Por esse viés, o aluno pode ter se sentido insatisfeito com o final “triste” apresentado no conto e, por isso, optou por um desfecho mais compensatório ao leitor.

#### 4.2.3.4 Aluno D

##### Imagem 40. Produção Escrita: Aluno D



Um homem chamado Dario, com seus 59 anos, decide ir buscar sua esposa Meguie em outra cidade. Meguie foi até lá para comprar jóias. Dario tinha problemas cardíacos, então devia sempre se manter estável emocionalmente, também tomava vários medicamentos. Nesse dia Dario esqueceu-se de seus remédios, pois estava bastante atrasado para pegar o trem, Meguie estava esperando por ele na estação da mesma cidade. Apressurado, Dario ficou nervoso por medo de perder o trem.

*Um homem chamado Dario, com seus 59 anos, decide ir buscar sua esposa Meguie em outra cidade. Meguie foi até lá para comprar Jóias. Dario tinha problemas cardíacos, então devia sempre se manter estável emocionalmente, também tomava vários medicamentos.*

*Nesse dia Dario esqueceu-se de seus remédios, pois estava bastante atrasado para pegar o trem, Meguie estava esperando por ele na estação da mesma cidade. Apressurado, Dario ficou nervoso por medo de perder o trem.*

O parágrafo do aluno apresenta, apenas, um verbo no presente “decide”, em: “**decide** ir buscar sua esposa Meguie”. O restante dos verbos aparece conjugado no pretérito perfeito “foi” e “esqueceu-se” e, em sua grande maioria, no pretérito imperfeito “tinha”, “devia”, “tomava” e “estava”. Assim como nos casos A e C, o uso dos tempos verbais no pretérito compromete a manutenção da simultaneidade dos acontecimentos. Entretanto, o aluno utiliza algumas unidades para transmitir a ideia de rapidez, não somente à narrativa, mas às ações de Dario, são elas: “atrasado” e “apressurado” (semelhante a “apressado”).

Ao se realizar uma análise dessas unidades percebemos que, no parágrafo, elas estão diretamente ligadas ao mal súbito que acometeu Dario, tendo em vista que o aluno dá uma possível explicação para o que aconteceu com a personagem: “Dario tinha **problemas cardíacos**”. Nesse trecho, as unidades em destaque representam o motivo de Dario ter passado mal. Outros fatores corroboram para isso, como podemos observar nos trechos que descrevem a personagem: “[...] estava bastante **atrasado**”, “**Apressurado**, Dario ficou **nervoso** por **medo** de perder o trem”. Essas unidades enfatizam que o seu mal-estar, possivelmente, está relacionado aos percalços enfrentados em seu dia. Além disso, anteriormente, tem-se a informação de que a personagem devia manter-se “emocionalmente estável”.

Logo em seguida, acrescenta-se mais uma informação sobre o estado físico da personagem “tomava vários medicamentos”, que é apresentada como consequência lógica aos problemas cardíacos de Dario, expressa pela conjunção “então”: “Dario tinha problemas cardíacos, **então** tomava vários medicamentos”. Nesse sentido, outra unidade que expressa certa colaboração para o seu mal é “esqueceu-se”, em: “Dario **esqueceu-se** de seus remédios”.

Sendo assim, pode-se notar a oposição entre: “emocionalmente estável” x “atrasado”, “apressurado”, “nervoso”, “com medo” e “vários medicamentos” e, ainda, “remédios” x “esqueceu”. Nesse caso, as unidades e expressões “emocionalmente estável” e “remédios” comporiam o campo *Vida*, já que estariam atreladas ao bem-estar de Dario; já as unidades “atrasado”, “apressurado”, “nervoso”, “com medo”, “vários medicamentos” e “esqueceu” constituiriam o campo *Morte*, tendo em vista que a junção de todos esses fatores causou a morte da personagem.

A partir dessas relações de oposição, pode-se observar mais nitidamente a ampliação dos campos semânticos *Vida* e *Morte* por parte do aluno. Por outro lado, a ampliação desses

campos dá-se de forma tão completa que se pode dizer que formam campos semânticos quase autônomos.

Pela inclusão dessas unidades fica evidente que, além da ampliação dos campos *Vida* e *Morte*, o conceito atribuído a esses campos também sofre ampliação. Em sua expectativa de composição, exploravam-se, apenas, os sentidos opostos “ação x estaticidade”, já a partir da ampliação do seu conceito, observa-se que há também uma oposição relacionada às condições físicas e psicológicas de Dario.

**Quadro 15 - Ampliação dos campos *Vida* e *Morte*: Aluno D**

VIDA	MORTE
<p><i>vem (apressado)</i></p> <p><i>dobra</i></p> <p><i>encosta-se</i></p> <p><i>escorrega</i></p> <p><i>descansa</i></p> <p><i>abre</i></p> <p><i>move</i></p>	<p><i>à espera</i></p> <p><i>morreu</i></p>
<p><i>emocionalmente estável</i></p>	<p><i>atrasado</i></p> <p><i>apressurado</i></p> <p><i>nervoso</i></p> <p><i>com medo</i></p> <p><i>vários medicamentos</i></p>
<p><i>remédios</i></p>	<p><i>esqueceu</i></p>

Além disso, o aluno faz questão de expor a idade da personagem em uma espécie de apresentação “Um homem chamado Dario, com seus 59 anos”. Essa escolha pode ter sido

feita para enfatizar que a personagem não era idosa. Possivelmente, para ele, Dario ainda tinha muito o que viver.

Outro fator que merece atenção é o fato de o aluno ter apresentado um motivo para a ida de Dario àquela rua e também para o fato de ninguém o conhecer: “decide ir buscar sua esposa Meguie em **outra cidade**”. A unidade em destaque enfatiza que Dario não pertence àquele lugar, é um estrangeiro e que, talvez por isso, não tenha estabelecido relações com as outras personagens. Nota-se, nesse trecho, a preocupação do aluno em resgatar a ideia do estrangeiro transmitida pelo conto.

Em *VD*, a mesma expressão é utilizada para elucidar que Dario não pertencia ao local em que se passa a história: “o endereço é de **outra cidade**” (linha 26). Nesse caso, pode-se sugerir a criação de um novo campo semântico, o campo *Estrangeiro*, que poderia opor-se a *Proteção* (ou até mesmo a *Empatia*), tendo em vista que o fato de ninguém o conhecer, possivelmente, corroborou para o abandono da personagem.

#### Quadro 16 – Criação do campo semântico *Estrangeiro*: Aluno D

ESTRANGEIRO
<p><i>(endereço) de outra cidade</i></p> <p><b><i>(buscar) em outra cidade</i></b></p>

A unidade “joias”, em: “Meguie foi até lá para comprar **joias**”, também é importante, pois enfatiza as posses de Dario (questão abordada em uma das atividades sobre os campos *Proteção* e *Abandono*). Pela escolha do aluno, fica evidente sua preocupação em explicitar que a personagem, realmente, é abastada.

A escolha da unidade “joias” combina com a escolha da locução “de ouro”, feita pelo aluno B, o que demonstra a necessidade dos alunos em colocar em evidência as posses de Dario. Nesse caso, seria possível sugerir a criação de dois campos em oposição: *Posses* e *Perdas*.

Questão curiosa acerca da possibilidade de criação desses campos é o fato de que ambos seriam representados pelas mesmas unidades lexicais, tendo em vista que a maioria dos objetos que inicialmente pertenciam a Dario lhe são tomados.

**Quadro 17 - Criação dos campos semânticos *Posses e Perdas*: Aluno D**

POSSES	PERDAS
<i>cachimbo</i>	<i>(não se vê) cachimbo</i>
<i>guarda-chuva</i>	<i>(não se vê) guarda-chuva</i>
<i>paletó</i>	<i>(não tem) alfinete de pérola na gravata</i>
<i>gravata</i>	
<i>sapatos</i>	<i>(não tem) sapatos</i>
<i>relógio</i>	<i>(sem) o relógio de pulso</i>
<i>carteira</i>	<i>bolsos vazios</i>
<i>aliança de ouro</i>	<i>(sem) aliança</i>
<i>joias</i>	

A partir da apresentação desses campos, fica nítida a correspondência entre as posses e as perdas: “cachimbo” – “(não se vê) cachimbo”; “guarda-chuva” – “(não se vê) guarda-chuva”; “paletó” e “gravata” – “(não tem) alfinete de pérola na gravata”; “sapatos” – “(não tem) sapatos”; relógio” – “(sem) o relógio de pulso”; “carteira” – “bolsos vazios” e “aliança” – “(sem) a aliança”. É interessante observar como a escolha de apenas uma unidade lexical, no caso “joias”, por parte do aluno, pôde suscitar a criação de campos semânticos inteiros e incitar relações associativas de oposição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa está em atrelar a interpretação de texto ao ensino do léxico. Nesse sentido, por vezes, as aulas que compõem a disciplina acabam por envolver somente aspectos externos, relacionados ao contexto enunciativo das esferas sociais sem que esses elementos sejam estudados a partir da materialidade linguística do texto. O conceito de estilo, defendido pelos PCN (1998) e pela BNCC (2018), está relacionado à união de aspectos discursivos aos linguísticos em pró da análise e interpretação dos gêneros, pois acredita-se que as escolhas lexicais realizadas pelo autor possuem relação direta com o contexto de produção e com a intencionalidade discursiva (BAKHTIN, 1997). Entretanto, faltam metodologias que, de fato, sistematizem o ensino do léxico, colocando-o como elemento integrante dos processos de interpretação e produção textuais.

Ainda hoje, acredita-se que a aquisição de vocabulário se dê de forma exclusivamente natural. Por esse viés, pela leitura de textos diversos, o léxico seria assimilado espontaneamente e a leitura seria exclusivamente a responsável pela ampliação do repertório receptivo do sujeito que, ao longo do tempo, pelo uso, deveria transformar-se em repertório produtivo, também de forma natural. Esse tipo de perspectiva corrobora diretamente para a ausência de metodologias sistematizadas para o ensino de léxico, o que resulta em uma aquisição insuficiente de vocabulário por grande parte dos alunos.

A exploração do léxico de forma contextualizada contribui expressivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à leitura e à escrita, relacionadas, respectivamente, à aquisição de vocabulário receptivo e produtivo (ANTUNES, 2012). Diante dessa constatação, desenvolveu-se proposta pedagógica de estudo do léxico a partir da leitura do conto *VD*, de Dalton Trevisan. Por meio de contextualização e levantamento de campos semânticos em oposição objetivou-se: (1) desenvolver a competência leitora por meio da análise de unidades lexicais que constituíssem a macroestrutura do conto *VD* e (2) ampliar o vocabulário dos alunos em extensão e profundidade por meio do estudo semântico de unidades lexicais do *corpus*, com ênfase nas relações associativas de parassinonímia, antonímia e polissemia.

A partir da aplicação, pode-se constatar a importância da atividade oral que compõe o roteiro da proposta, pois, durante essa etapa, os alunos foram sujeitos ativos da aprendizagem ao participarem, de forma dinâmica, do levantamento coletivo dos campos

semânticos. Além disso, essa parte do roteiro foi essencial para que os alunos pudessem compreender as atividades escritas realizadas posteriormente. Essa atividade também foi elemento imprescindível para o reconhecimento das relações de antonímia estabelecida no *corpus*, tendo em vista que, a partir do levantamento dos campos semânticos em oposição, os alunos puderam perceber que as relações de oposição entre eles compunham a macroestrutura semântica do conto, fator que contribuiu diretamente para o processo de interpretação.

Além disso, a atribuição e constituição de sentidos é facilitada quando se tem mais repertório sobre o tema, portanto, a atividade oral de contextualização e levantamento dos campos compôs parte importante do processo de ensino-aprendizagem, pois o conhecimento se constrói na relação com o outro, no compartilhamento de saberes. Durante aplicação dessa atividade, os alunos foram aumentando os seus repertórios na medida em que ouviam seus colegas.

No que diz respeito às atividades escritas, pôde-se detectar, pela análise de caso, o atendimento aos objetivos elencados na proposta. A partir da análise dessas atividades, verificou-se o desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência leitora e, por meio da produção escrita, mensurou-se parcialmente o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao desenvolvimento da competência escritora.

De forma geral, foi possível elencar alguns avanços por parte dos alunos: (1) na percepção de vários sentidos que podem ser atribuídos a uma mesma unidade (relações de polissemia) e (2) no desenvolvimento da noção de estilo, ou seja, os alunos, de forma geral, foram capazes de compreender que as escolhas lexicais realizadas pelo autor dentro do *corpus* não foram feitas de forma aleatória ou ingênua, mas sim, de maneira intencional, para provocar determinado efeito de sentido.

Para exemplificar o avanço (1), podem-se mencionar os exercícios em que os alunos tiveram de relacionar acepções de uma unidade ao conto. É o caso do exercício 4 (p. 48 e 49) sobre os campos *Proteção* e *Abandono* em que se pede para relacionar os sentidos possíveis para “acender” e “apagar” dentro do paradigma. De acordo com os casos analisados, pôde-se perceber que alguns alunos não só reconheceram sentidos mais literais, como também alcançaram a expectativa ao atribuir sentidos mais figurados a essas unidades, por exemplo o aluno D, que reconhece a polissemia de “apagar” ao identificar que a unidade, dentro do *corpus*, pode também possuir sentido de “morrer”.

Já para o avanço (2), pode-se citar o item a) do exercício 2 (p. 45) sobre os campos *Vida e Morte*, em que se pedia para que identificassem as unidades que, ao longo do texto, substituíam Dario. Na maioria dos casos analisados, os alunos foram capazes de identificar quais unidades lexicais intensificavam o anonimato da personagem. Respostas como “cadáver”, “corpo”, “morto” e “homem morto” foram obtidas.

Outro exemplo que merece destaque está relacionado ao reconhecimento das características atribuídas à personagem do menino que o aproximavam da figura de um morador de rua, no exercício 1 (p. 46 e 47) sobre os campos *Proteção e Abandono*. Nesse caso, os alunos puderam associar “de cor” e “descalço” ao campo *Abandono* e perceber que essas características revelavam que a personagem, assim como Dario, também havia sido abandonada.

Já em relação à análise das produções escritas de parágrafo, foi possível observar, de forma parcial, o desenvolvimento do vocabulário produtivo dos alunos. Nota-se, a partir da análise de casos, a preocupação dos alunos com: (1) as escolhas lexicais: os alunos preocupam-se com os efeitos de sentido provocados por essas escolhas e, em suas produções, observam-se manutenção, ampliação e criação de campos semânticos e (2) a construção dos períodos: em alguns casos, nota-se, pela organização sintática, preocupação com a manutenção do ritmo do conto.

Alguns alunos constroem seus períodos respeitando o compasso acelerado do início da narrativa e incluindo unidades que transmitam ideia de dinamismo, é o caso, por exemplo, do aluno D, que no trecho “**Apressurado**, Dario ficou **nervoso** por **medo** de perder o trem”, inverte a ordem direta da oração para evidenciar a unidade “apressurado” (não apresentada no conto), que possui carga semântica semelhante a “apressado”. Nesse caso, nota-se também a ampliação do campo semântico *Morte*, tendo em vista que, em sua produção, a junção desses fatores (estar apressurado, nervoso e com medo) foi a causa do seu mal súbito.

Outro caso de ampliação de campo semântico é observado na produção de parágrafo final do aluno C. No trecho “sem se importar com o cheiro do **falecido**”, a unidade “falecido” possivelmente foi usada com o objetivo de humanizar Dario, que, durante todo o conto foi tratado apenas como “corpo”, “cadáver”, “morto” e “homem morto”. Nesse caso, observa-se, também, a ampliação do campo *Morte*, motivada possivelmente pelo item b), do exercício 2 (p. 45) sobre os campos *Vida e Morte*, em que se pedia para encontrar

unidades que pudessem nomear Dario caso o objetivo fosse demonstrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida.

É importante salientar que houve também, em muitos casos, manutenção dos campos semânticos. Alguns alunos se utilizaram de unidades do próprio *corpus* para compor o parágrafo, por exemplo, o mesmo aluno utiliza a unidade “corpo”, que já compunha o campo *Morte*, em sua produção.

Em outros casos, observa-se, inclusive, a criação de novos campos semânticos. É o caso do aluno D que, devido à inclusão da unidade “joias” em sua produção, suscitou o levantamento de dois campos em oposição *Posses e Perdas*. Em sua produção, o aluno parece querer dar ênfase ao fato de Dario ser um sujeito abastado, intenção que pode ter sido influenciada pela execução do item c) do exercício 5 (p. 50 e 51) sobre os campos *Proteção e Abandono*, em que se pedia para relacionar o nome da personagem a perda de seus bens materiais.

Entretanto, alguns impasses, não estimados na proposta de aplicação, foram vivenciados na prática. Um exemplo disso foi o uso dos dicionários. No desenvolvimento da proposta, partiu-se do princípio de que os alunos já saberiam usar os dicionários com eficiência, todavia, o que se pode notar durante a aplicação da atividade é que a grande maioria deles não estava acostumada a pesquisar o significado das palavras em dicionários e não sabia o que significava procurar palavras por ordem alfabética. Ao questionar os alunos sobre essa dificuldade, muitos alegaram usar o celular para fazer pesquisas desse tipo ou observar o próprio glossário dos textos.

Outro empecilho, agora relacionado à resolução das atividades escritas, deu-se pela confusão criada entre palavras que podem substituir “morrer” e palavras que podem substituir uma pessoa que morreu. Dentre os exercícios aplicados, esse foi o que mais causou equívocos interpretativos. Acredita-se que tal dificuldade tenha ocorrido por conta do não desenvolvimento de conceitos básicos relacionados à morfologia das palavras, tendo em vista que alguns alunos não diferiam a função dos verbos da dos nomes. Por exemplo, o aluno B, no exercício 3 (p. 45 e 46) sobre os campos *Vida e Morte*, responde que “mortinho da Silva” e “fenecimento” têm sentido equivalente a “morrer”, sem perceber que a expressão não poderia substituir o verbo “morrer”, mas sim, uma pessoa que morreu. O mesmo aluno, para esse exercício, também inclui expressão utilizada em contextos em que alguém morre, é o caso de “meus pêsames”, que, apesar de ser usada

em contextos de perda de entes queridos, não pode substituir “morrer”, nem nomear uma pessoa que morreu.

Outra dificuldade para a realização das atividades escritas esteve na associação de sentidos figurados, como o sentido de “morrer” associado a perder o brilho ou o de “acender” relacionado à esperança. Alguns alunos encontravam, apenas, sentidos mais literais e, ao tentarem relacionar sentidos mais figurados a essas unidades, faziam isso de forma contida. Acredita-se que essa dificuldade esteja atrelada, em primeiro lugar, à pouca competência, por parte dos alunos, para compreender usos mais figurados, o que, conseqüentemente, interfere na percepção de usos polissêmicos. Talvez, por conta da idade, os alunos ainda não estejam amadurecidos suficientemente para perceber sentidos mais implícitos. Em segundo lugar, o professor costuma desautorizar a voz dos alunos, impondo-lhes uma única interpretação e minando outras possibilidades de sentido para o texto literário, o que, conseqüentemente, também prejudica o processo de percepção da polissemia.

Outros problemas parecem ter sido ocasionados pela construção dos enunciados. Por exemplo, no exercício 6 (p. 51) sobre os campos *Proteção* e *Abandono*, em que se pedia para relacionar as “perdas” de Dario às definições 1 e 2 do enunciado, a maioria dos alunos corresponde a expectativa ao responder que a definição 1 está associada às perdas da personagem no conto, entretanto, na maioria dos casos analisados, os alunos não mencionam que, na verdade, os seus pertences eram furtados. Uma possível razão para essas respostas pode ser atribuída à elaboração da comanda do exercício: em nenhuma das duas definições apresentadas faz-se referência a roubo ou furto. Além disso, a unidade “perdas” usada na comanda do exercício não fazia parte do *corpus*, o que também pode ter contribuído para o problema. Sendo assim, embora tenha ficado evidente que, na atividade oral de contextualização e levantamento dos campos, os alunos compreenderam que os pertences de Dario não iam simplesmente sumindo, mas que eram furtados pelos transeuntes, isso parece não ter sido suficiente para que mencionassem, em suas respostas, a associação entre “perdas” e furtos.

Um outro exemplo de inadequação causada possivelmente pela construção de enunciado pode ser observado no item c) do exercício 4 (p. 48 e 49) sobre os campos *Proteção* e *Abandono*, em que se questionava se os sentidos elencados no item anterior para “acender” e “apagar” estariam relacionados ao conto. Para esse exercício, verificou-se

que, na maioria dos casos analisados, as respostas eram genéricas, como as do aluno A, que responde “alguns, tem mas a maioria não tem a ver com o conto”. Nesse caso, entende-se que a ausência da solicitação tanto de uma justificativa, quanto da especificação de quais sentidos poderiam ser associados ao conto, fomentou as respostas evasivas.

Ainda pode-se notar mais uma construção de enunciado que pode ter sido a causa de equívocos interpretativos e, conseqüentemente, respostas fora das expectativas, é o caso do exercício 3 (p. 45 e 46), item b) dos campos *Vida e Morte*, em que se pedia para que os alunos reescrevem as falas dadas pela próprio enunciado, colocando-as na voz do “menino de cor e descalço”. O objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre as possíveis escolhas lexicais realizadas pela personagem. Entretanto, alguns alunos copiaram o trecho completo da primeira fala: “A velinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo”, apenas substituindo a unidade “morrendo” (que possivelmente foi considerada por eles adequada ao vocabulário do menino). Contudo, a cópia do sujeito da oração, “a velinha de cabeça grisalha”, acabou por desconfigurar uma possível fala do menino. Observou-se também que, outros alunos, por sua vez, preferiram, apenas, modificar a segunda oração “- Ele morreu, ele morreu”, o que confirma a hipótese de que seleção da primeira fala apresentada no enunciado não foi uma boa escolha, pois não colaborava para que as expectativas de resposta fossem alcançadas.

Para concluir, acredita-se que houve atendimento à proposta e aos objetivos elencados no roteiro, tendo em vista que tanto as expectativas para a aplicação, quanto as expectativas para as respostas às atividades orais e escritas foram, de certa forma, contempladas.

As relações de sentido e os campos semânticos auxiliam no processo de aquisição e ampliação de vocabulário. De acordo com Biderman (1978), organizamos o léxico de uma língua por meio de redes associativas de significado. Para a autora, é por meio da construção de campos semânticos e de relações semânticas (de parassinonímia, de antonímia e de polissemia, por exemplo) que somos capazes de nos comunicarmos: reconhecer unidades lexicais e realizar escolhas lexicais adequadas aos diversos contextos de uso. Por esse viés, uma proposta de ensino de léxico que aborde essas relações semânticas de forma sistematizada pode contribuir para a ampliação de vocabulário receptivo e ativo e, conseqüentemente, desenvolver nos alunos competências as leitora e

escritora, pois a partir da ampliação de seu vocabulário individual, o aluno torna-se mais competente no uso da língua.

**REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, I. **Território das Palavras: estudo do Léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AZEVEDO, S. L. **Dicionário de nomes de pessoas**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1993.
- BAKTHIN, M. **Gêneros do discurso**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, E. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2009.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSERIU, E. **Sistema, norma e fala**. Trad. J.H. de C. Almedina: Coimbra, 1959-1960.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado das Letras: São Paulo, 2004.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia**; o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.
- LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. Trad. Rosa Virgínia Matos e Silva e Hélio Pimentel. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1979.
- NATION, P. Teaching Vocabulary. **Asian EFL Journal**. 1990.

OXFORD, R.L.; SCARCELLA, R.C. Second language vocabular learning among adults: state of the art in vocabular instruction. **SYSTEM**, v. 22, n. 2, 231-243, 1994. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X94900590>. Acesso em: 20/12/2018.

POTTIER, B. **Linguística General: teoría y descripción**. Madrid: Gredos, 1977.

RICHARDS, J. C. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 10, nº. 1 (Mar., 1976), p. 77-89.

TREVISAN, D. **Vozes do Retrato: quinze histórias de mentiras e verdades**. São Paulo: Ática, 1991, p. 25-26.

UCHÔA, C. E. F. Tradição e inovação no ensino de língua portuguesa. **Confluência**. Rio de janeiro, 2009.

ULMANN, S. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Trad. J.A. Osório Matheus. 3ªEd. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1964.

VILELA, M. **Estruturas Lexicais do Português**. Livraria Almedina: Coimbra, 1979.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Almedina: Coimbra, 1994.

## APÊNDICES

### Aluno A

#### ATIVIDADE CAMPOS "MORTE-VIDA"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "MORTE-VIDA", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"sem abrenhado", "deba", "diminui", "escarrega"  
 "descama", "senta-se", "encosta-se", "olha"

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"carregado", "marrou", "está morrendo", "defunto", "cadáver", "marito", "largado", "afrouxa", "sonolento"

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

"O carro negro insiste a multidão, várias  
pessoas trabalham no caso", "olham o  
todo o ar de um defunto", "um menino de  
coisa e descalço vem com uma vela que adorna  
ao lado do cadáver"

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

federado, meio, Rafael

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

parente, amigo, colega

2. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está **morrendo**". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) **morreu**, ele **morreu**". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

Ele bateu as batatas, ele faleceu, ele foi morar com Deus, ele foi para a casa do cavalheiro, ele está morto, ele deixou de viver

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
faleceu foi morar com Deus	foi para a casa do cavalheiro bateu as batatas

PEJORATIVO	RESPEITOSO
foi para a casa do cavalheiro bateu as batatas	faleceu foi morar com Deus deixou de viver

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

Ele está sendo embora, ele está sendo embora  
deixa porque ele estava sendo refletido a  
mente de dario

### ATIVIDADE CAMPOS "ABANDONO-PROTEÇÃO"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "ABANDONO-PROTEÇÃO", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1. Observa-se a expressão "moradores da rua" para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão "moradores de rua" não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

O menino que adota a vela para Dario

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

"um menino de cor e de calça" por que ele não possui roupas para andar na rua

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra "guarda-chuva" (linha 1), constituída por duas palavras independentes "guardar" + "chuva") que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo "guardar" é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo "guardar" como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

guarda-roupa, guarda-sol, guarda-civil, guarda-costas, guarda-camada, guarda-livros, guarda-louças - o significado de guardar é proteger algo ou alguém e guardar algum objeto

b) Todas elas, assim como "guarda-chuva", possuem sentido de proteção"? Justifique.

Sim, por que eles protegem alguém ou algo de coisas

3. No conto, podemos perceber que a palavra "vela" representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra "vela".

Transcreva-os.

1 peça de tecido destinada a impedir embaraços quando impune de vela junto de barco a vela 3 Enfrente com barco a vela  
4 vigiar proteger, 5 vigília, 6 peça de ignição 7 cilindro  
oca

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

vigiar, proteger, vigília. Porque a vela que a personagem elisou era para proteger diario de uma forma religiosa

c) Quais deles não estão relacionados?

peça de tecido, barco a vela, peça de ignição, cilindro, enfrente com barco a vela

4. As palavras "acender" e "apagar" podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.
2. Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.

#### APAGAR

1. Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.
2. Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.
3. Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

acender a vela - O bobino acende a vela para  
Wanda

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras "acender" e "apagar". Transcreva-os.

acender: acender ou Brulhar, fazer funcionar, estimular;  
lançar; acionar, tornar - se iluminado, acionar - se  
apagar: fazer desaparecer, fazer de funcionar  
desaparecer sem rastro, perder cor, morrer

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

alguns, tem mas a maioria não tem a ver  
com o conto

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

"sem o relógio", "não tem", "Bolas, roupas", "sem aliança"

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

Dario significa "rico", "possuidor de blm", ou  
"albrano", "o que subverte", tem origem  
do persa

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Dario significa "rico" e esse significado  
tem sim relação as perdas de seus

*itens. Por que Dario era rico e por isso  
várias pessoas arbitraram e roubaram ele*

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario.

Por quê?

*1. Por que Dario morreu e “perdeu” seus  
itens, ele não os esqueceu por isso acho  
que é a 1.*

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora, é a sua vez de narrar a história. Inclua um parágrafo no conto, no início ou ao final.

Dicas:

Se a sua intenção for escrever um parágrafo introdutório, pode dar uma possível explicação para a ida de Dario àquela rua. Além disso, pode incluir algumas informações sobre a personagem, tendo em vista que o conto não nos conta muito sobre a identidade da personagem.

Agora, se o seu objetivo é incluir um parágrafo final, pode contribuir para a construção de um final mais emocionante que conte, por exemplo, qual foi o destino do menino ou do corpo de Dario.

## Probeta de redação

Rascunho:

Um dia, Wario foi a casa de sua mãe, pois que era final de ano. Quando Wario chegou, sua mãe decidiu para ir a casa de seu pai para pegar as suas irmãs mais novas que tinha 15 anos e elas moraram em outro Bairro. Pais de Wario eram divorciados, Wario era casado com Maria Julia, eles não tinham filhos mas moraram juntos.

Texto final:

Um dia, Wario foi a casa de sua mãe, pois que era final de ano. Quando Wario chegou, sua mãe decidiu para ir a casa de seu pai para pegar as suas irmãs mais novas. Elas moraram em outro Bairro. Os pais de Wario eram divorciados, Wario era casado com Maria Julia, eles não tinham filhos, mas moraram juntos e 20 anos. Wario foi...

## Aluno B

## ATIVIDADE CAMPOS "MORTE-VIDA"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "MORTE-VIDA", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"Um apressado", "deito", "escorrega", "sentou-se", "encostou-se", "deixou", "diminuiu", "morre"

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"covegado", "morreu", "sorgado", "sossogado", "opala", "a espera"

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

"defunto", "morto", "cadáver", "homem morto", "um morto desbotado pelo choro"

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

"falecido", "fincado", "corpo"

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

"fimado", "defunto", "presunto", "cadáver",

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) morreu, ele morreu". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

"botou os botas", "deixou de viver", "faleceu", "desistiu do mundo", "empacotado",  
"fez motor com Deus", "fez gozê libbê", "que Deus o tenha", "fneem", "metinho do sibô"

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
Empacotado	botou os botas

PEJORATIVO	RESPEITOSO
metinho do Sibô	meus Paisões

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

"Ele está morando", porque no momento não dá para  
pensar num endereço certo

### ATIVIDADE CAMPOS “ABANDONO-PROTEÇÃO”

A partir da leitura do conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos “ABANDONO-PROTEÇÃO”, realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1. Observa-se a expressão “moradores da rua” para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão “moradores de rua” não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

O menino de coturno descalço

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

O gato está doendo, porque ele está abandonado

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra “guarda-chuva” (linha 1), constituída por duas palavras independentes “guardar” + “chuva”) que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo “guardar” é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo “guardar” como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

guarda-Sol = serve para proteção do Sol

guarda-chuva = objeto portátil que protege do chuva

guarda-roupas = destinado a acondicionar roupas

guarda-noturno = pessoa que vigia durante a noite

b) Todas elas, assim como “guarda-chuva”, possuem sentido de proteção”? Justifique.

Sim, são objeto para proteger pessoas ou utensílios

3. No conto, podemos perceber que a palavra “vela” representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra "vela".

Transcreva-os.

Vela é o ato de velar, de permanecer em vigília; velada, vigília. Proteger, embarcação movida a vela, peça de cera para luminar. Pessoa que fica junto a um cadáver.

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

Proteger, velada, respeito, luminar.

c) Quais deles não estão relacionados?

Vela é pessoa que fica junto a um cadáver, embarcação movida a vela.

4. As palavras "acender" e "apagar" podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.
2. Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.

#### APAGAR

1. Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.
2. Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.
3. Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.

Fonte: Dicionário Aurélio

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

Acender a vela: ignição, calor, luz, brilho e vida  
 Apagar a vela: perder brilho, luz, calor e vida

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras "acender" e "apagar". Transcreva-os.

Acender: fazer arder ou brilhar, fazer funcionar, ligar, iluminar  
 Apagar: fazer sumir, extinguir, fazer parar, desligar, destruir

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

Sim

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

Sumiu e sem

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

"Rico, possuidor de bens"

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Ele tinha utensílios de valor

---



---

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

“Ao falir perdeu os terrenos”.

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

“Perdeu a carteira no táxi”.

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario. Por quê?

O número 1, pois ele perdeu os materiais porque não podia reagir

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora, é a sua vez de narrar a história. Inclua um parágrafo no conto, no início ou ao final.

#### Dicas:

Se a sua intenção for escrever um parágrafo introdutório, pode dar uma possível explicação para a ida de Dario àquela rua. Além disso, pode incluir algumas informações sobre a personagem, tendo em vista que o conto não nos conta muito sobre a identidade da personagem.

Agora, se o seu objetivo é incluir um parágrafo final, pode contribuir para a construção de um final mais emocionante que conte, por exemplo, qual foi o destino do menino ou do corpo de Dario.

## Redação

Dorival é um homem de negócios, sempre está com ternô e gravata com utensílios de ouro como seu relógio e aliança. Dorival está atrasado pois está atrasado porque seu trabalho é em outra cidade, ele chegou no trabalho muito estressado e muito quente e foi correndo.

Dorival saiu de seu emprego cansado pois seu trabalho de empresário é muito pesado, ele vai para a casa numa chuva forte que até chegou os raios. Dorival está indo para a redação andando com pressa pois ele quer falar sobre seu dia com sua esposa...

## Aluno C

## ATIVIDADE CAMPOS "MORTE-VIDA"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "MORTE-VIDA", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"vem apressado", "Dobra", "Encosta-se", "Senta-se"  
"exorrega"

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"à espera" "se trouxe"

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

"aproxima-se do cadáver"  
"todo o ar de um defunto"  
"ele morreu, ele morreu"  
"grita que ele está morrendo"  
"passantes à sua volta idagam"

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

"falado",

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

*Feneceu*

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) **está morrendo**". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) **morreu, ele morreu**". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

*Falecer.*

*Faleceu.*

*Finar-se.*

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
<i>Faleceu</i>	<i>morreu</i>
<i>Feneceu</i>	<i>deparou</i>
<i>Finado</i>	<i>presunto</i>
<i>deixou de viver</i>	<i>bateu as botas</i>
	<i>partiu dessa vida melhor</i>

PEJORATIVO	RESPEITOSO
<i>presunto</i>	<i>Faleceu</i>
<i>bateu as botas</i>	<i>Feneceu</i>
	<i>Finado</i>
	<i>Partiu dessa vida melhor</i>

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o "menino de cor e descalço", única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

O menino poderia ter falado; "Ele se faz ou  
veio a falecer" pois o menino não tem tanto  
conhecimento porque não entende que ele é pobre  
(e descalço) e é muito novo para palavras difíceis  
e complicadas

### ATIVIDADE CAMPOS "ABANDONO-PROTEÇÃO"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "ABANDONO-PROTEÇÃO", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1. Observa-se a expressão "moradores da rua" para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão "moradores de rua" não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

"O menino de cor e descalço" que acende a vela

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

"de cor e descalço" - pobre e negro

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra "guarda-chuva" (linha 1), constituída por duas palavras independentes "guardar" + "chuva") que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo "guardar" é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo "guardar" como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

Guarda-Sol: objeto que serve para proteger-se do Sol  
Guarda-Roupa: objeto que serve para proteger e organizar roupas

Guarda-Pé: capa em tecido leve, usado para resguardar a parte das roupas

b) Todas elas, assim como "guarda-chuva", possuem sentido de proteção? Justifique.

Sim, objetos encontrados no dicionário tem como função proteger e em certas coisas de sua função

3. No conto, podemos perceber que a palavra "vela" representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra "vela".

Transcreva-os.

peça de tecido destinada a impedir embarcações quando enfunada pelo vento, peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível, com parafuso no centro e em todo o comprimento e que serve para iluminar, peça que produz a ignição nos motores de explosão e cilindro cônico, poroso, fechada numa extremidade, usado nos filtros de água.

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

Vela: peça cilíndrica de substância gordurosa e combustível com parafuso no centro e em todo o comprimento e que serve para iluminar ou vela de respeito (velório) local que se mostra respeito e tristeza ao falecido.

c) Quais deles não estão relacionados?

Vela de barco, vela de carro (peça do motor) vela da cozinha filtro de água

4. As palavras "acender" e "apagar" podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.
2. Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.

#### APAGAR

1. Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.
2. Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.
3. Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

Acender: Queimar: "que queimou do lado do cadáver"  
 Apagar; Morrer: "a última toca repete - Ele morreu!"  
 Apagar; desaparecer: "o tóco da vela apaga-se as primeiras gotas da chuva"

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras "acender" e "apagar". Transcreva-os.

Acender: fazer funcionar; ligar: Acender as lâmpadas,  
 Inflamar: o fósforo não acendeu  
 Apagar: fazer parar de funcionar; desligar: "apague a TV"  
 Apagar: adormecer; morrer-se; cansado, pagar de brincadeira

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

Sim. Apagar: adormecer; de tão cansado ele deixou de viver.

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

não se vê, sem aliança, sem paletó, sem relógio, bolsos vazios

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

Tem origem do persa. Significa aquele que possui ricos, possuidor de bens.

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Que ele era rico e por causa da sua morte ele ia perder seus bens

---

---

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falir perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”.*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario. Por quê?

*1. Ficar sem posse de; por causa da sua morte ele perdeu tudo até seu nome e seus bens.*

---

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora, é a sua vez de narrar a história. Inclua um parágrafo no conto, no início ou ao final.

#### Dicas:

Se a sua intenção for escrever um parágrafo introdutório, pode dar uma possível explicação para a ida de Dario àquela rua. Além disso, pode incluir algumas informações sobre a personagem, tendo em vista que o conto não nos conta muito sobre a identidade da personagem.

Agora, se o seu objetivo é incluir um parágrafo final, pode contribuir para a construção de um final mais emocionante que conte, por exemplo, qual foi o destino do menino ou do corpo de Dario.

Nascimento: A chuva voltava forte e menina  
 corria carregando o corpo de Davi até um  
 local para se abrigar, o Tempo passava e o  
 Puberdade não chegava, o menino sem se  
 importar com o cheiro do falecido que começa  
 va a se decompor, a chuva parava e o Pube  
 rade chegou no outro lado da rua, Dois  
 homens saíram do carro e se aproximaram  
 do menino perguntando do corpo e levaram  
 Davi no Puberdade e o menino ficou ali no abrigo  
 até o Puberdade sair o Menino ficou feliz sentindo  
 como se tivesse feito algo bom ou a coisa certa.

Texto Final A chuva voltava forte e menina  
 corria carregando o corpo de Davi até um local  
 para se abrigar, o Tempo passava e o Puberdade não  
 chegava, o Tempo menina sem se importar com o cheiro  
 do falecido que começava a se decompor. A chuva  
 parava, o Puberdade chegou no outro lado da rua. Dois  
 homens saíram do carro e se aproximaram do  
 corpo e levaram Davi até o Puberdade e foram  
 embora. O menino sentia-se feliz como se tivesse  
 feito a coisa certa.

## Aluno D

## ATIVIDADE CAMPOS "MORTE-VIDA"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "MORTE-VIDA", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1 No início do conto observamos que a personagem Dario realiza ações dinâmicas, mesmo que já demonstre sinais de que não passa bem. Mais adiante, nota-se que a personagem fica passivo, não realiza mais ações em decorrência de seu mal súbito. Sabendo disso, responda:

a) Quais palavras representam as ações de Dario no início da narrativa?

"Debra", "esborrega", "senta-se", "descansa", "abre", "morre",  
"reclina-se", "respira".

b) Quais palavras representam a passividade diante das ações dos outros?

"Arresta", "conduzido", "recostado", "Carregam", "largado",  
"cedrem".

2. No conto, algumas palavras são usadas para substituir o nome de Dario com o objetivo de intensificar o seu anonimato.

a) Que palavras são essas? Transcreva o trecho do conto em que aparecem e sublinhe as palavras.

"Ele morreu, ele morreu."  
"E...I que acende ao lado do cadáver."  
"Apenas um homem morto E...I"  
"E...I o retrato de um morto desbotado pela chuva."

b) Sabendo disso, quais outras palavras poderiam ser colocadas no texto para substituir Dario, caso o objetivo fosse mostrar que a personagem era uma pessoa próxima e querida?

Sabeido, finado, carente, falta.

c) Existem, na Língua Portuguesa, outras palavras que empregamos para nomear uma pessoa que morreu. Além disso, o grau de proximidade que temos com essa pessoa também determina o modo com que nos referimos a ela. Sendo assim, de quais outras palavras você se lembra? Em que contextos poderiam ser utilizadas?

Falecido, Caronte, finado. Usadas num contexto mais respeitoso.

3. No conto, há dois trechos em que as personagens gritam para avisar que Dario morreu:

I) "A velhinha de cabeça grisalha grita que ele (Dario) está morrendo". (linha 14).

II) "- Ele (Dario) morreu, ele morreu". (linha 34).

A partir de seus conhecimentos prévios e com o auxílio de um dicionário, faça um levantamento de palavras ou expressões que tenham sentido semelhante a palavra "morrer". Transcreva as palavras e expressões.

Desencanar, bater as botas, falecer, abotoar o paletó, descansar, sucumbir, finar-se, apagar-se, falecer, partir.

Agora, a partir de sua pesquisa, responda:

a) Pensando em situações de uso, quais dessas palavras ou expressões acima podem ser consideradas: formais ou informais; pejorativas ou respeitosas. Preencha as duas tabelas com as palavras pesquisadas para representar essas situações.

FORMAL	INFORMAL
falecer; finar-se; desencanar; falecer; sucumbir	bater as botas; abotoar o paletó; apagar-se; partir;

PEJORATIVO	RESPEITOSO
bater as botas; abotoar o paletó; apagar-se;	finar-se; falecer; falecer; desencanar; sucumbir; partir;

b) Agora, levando em consideração o contexto do conto, como o “menino de cor e descalço”, única personagem que demonstra respeito por Dario, poderia ter dito as frases acima? Reescreva as frases realizando as alterações necessárias e justifique sua resposta.

A velhinha de cabeça grisalha grita que o rapaz está falando; O moço falou, o moço falou.

Seria uma forma mais respeitosa, e uma maneira em que a personagem que tem respeito falaria.

### ATIVIDADE CAMPOS "ABANDONO-PROTEÇÃO"

A partir da leitura do conto "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan e levando em consideração a estruturação dos campos semânticos "ABANDONO-PROTEÇÃO", realizada coletivamente pela turma, responda às questões a seguir:

1. Observa-se a expressão "moradores da rua" para designar as personagens que moram no local em que se passa o conto. A expressão "moradores de rua" não aparece no texto, entretanto, há uma personagem que tem sua representação aproximada da figura de um morador de rua.

a) Que personagem é essa?

*Um menino.*

b) Que palavra atreladas a essa personagem podem comprovar isso? Por quê?

*Dor e descalço. Por das condições em que a personagem está*

2. As palavras compostas são unidades de significado. Se separadas correm o risco de perder completamente seu sentido original. Logo no início do conto, temos como exemplo a palavra "guarda-chuva" (linhal), constituída por duas palavras independentes "guardar" + "chuva") que, unidas, formam uma nova palavra, usada para designar objeto que nos resguarda da chuva.

a) O verbo "guardar" é usado em várias palavras compostas. Com a ajuda de um dicionário, procure palavras compostas que utilizem o verbo "guardar" como parte constituinte da palavra, em seguida, escreva-as e atribua seus respectivos significados.

*Guarda-sopa: Objeto utilizado para guardar roupas.*  
*Guarda-bandeira: Pessoa que segura bandeira geralmente em desfiles.*  
*Guarda-livros: Nome dado a contadores antigamente.*  
*Guarda-redes: goleiro*

b) Todas elas, assim como "guarda-chuva", possuem sentido de proteção"? Justifique.

*Não. Elas tem sentido de guardar ou um nome dado a alguém que exercese algum papel.*

3. No conto, podemos perceber que a palavra "vela" representa algo além do que um simples objeto. Sendo assim, podemos afirmar que essa palavra tem sentido conotativo.

a) Sabendo disso, pesquise no dicionário quais os possíveis sentidos para a palavra "vela".  
Transcreva-os.

- Embarcação movida a vela; - Ato de velar, permanecer em vigília; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão eólica de embarcações; pano.

b) Quais desses sentidos podem estar relacionadas ao conto? Explique essa relação.

- Ato de velar, permanecer em vigília.  
Tem como relação com a ação respeitosa do menino relacionada a morte de Doris.

c) Quais deles não estão relacionados?

- Embarcação movida a vela; - Antiga unidade de medida de intensidade da luz; - Peça de tecido de linho, algodão ou náilon us. para propulsão eólica de embarcações; pano.

4. As palavras "acender" e "apagar" podem possuir muitos sentidos. Abaixo observam-se alguns deles e seus contextos de uso:

#### ACENDER

1. Queimar; colocar fogo em; fazer arder causando chama: acendeu a vela.
2. Enlevar-se; ficar encantado: um bom filme acende a alma; acendeu-se na fé.

#### APAGAR

1. Fazer desaparecer (luz, fogo); extinguir-se: o vento apagou o fogo.
2. Perder o brilho, o colorido (conotativo): tanto sofrimento, apagou-lhe os olhos.
3. Morrer, falecer: apagou-se ontem no hospital.

a) Quais deles podem estar associados ao conto? Justifique sua resposta.

"acendeu vela", "... apagou-lhe os olhos." "Morreu, faleceu!"  
 Pois no conto o menino acende uma vela em forma de respeito para Dario que havia falecido, fechados os olhos, morrido.

b) Com a ajuda de um dicionário, procure outros sentidos para as palavras "acender" e "apagar". Transcreva-os.

- Ligar, etc.: uma lâmpada; - Brasear: acendeu a guerra.  
 - Apagar risos de lápis, apagar uma palavra; - Interromper: apagar a luz.

c) Esses sentidos estão relacionados com o contexto do conto?

Não. Pois no conto as palavras estão no sentido de acender a vela e falecer.

5. No primeiro campo, percebemos que o nome de Dario é substituído por outras palavras, para acentuar o anonimato de Dario. Já no segundo campo, observa-se expressões que estão ligadas a perdas materiais.

a) Que expressões são essas?

"Belos raios", "sem aliança", "sem o paletó", "sem o relógio".

b) Agora, utilizando o dicionário de nomes próprios faça uma pesquisa sobre o significado de Dario. Escreva o que você pesquisou.

Nome Grego, que significa: o rico, o poderoso, possuidor de bens.

c) Qual a relação entre o significado do nome da personagem e a perda de seus bens materiais?

Que os bens que ele possuía foram furtados após ele perder a vida e assim acabou perdendo seu nome e

## o valor que ele representa.

6. No conto não se deixa explícito como Dario “perde” seus pertences. No entanto, podemos tirar algumas conclusões pelo contexto da narrativa. Abaixo, temos duas definições para a palavra “perder”:

1. *Ficar sem posse de.*

*“Ao falar perdeu os terrenos”.*

2. *Deixar ficar (algo) em algum lugar pelo esquecimento, distração.*

*“Perdeu a carteira no táxi”*

Fonte: Dicionário Aurélio

De acordo com esses sentidos, qual delas estaria adequada ao contexto de perda de Dario. Por quê?

1. *“Ao falar perdeu os terrenos.”*

*Por que quando Dario estava morrendo e quando ele morreu, seus bens ficaram “atras” fazendo com que ele fosse furtado.*

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora, é a sua vez de narrar a história. Inclua um parágrafo no conto, no início ou ao final.

Dicas:

Se a sua intenção for escrever um parágrafo introdutório, pode dar uma possível explicação para a ida de Dario àquela rua. Além disso, pode incluir algumas informações sobre a personagem, tendo em vista que o conto não nos conta muito sobre a identidade da personagem.

Agora, se o seu objetivo é incluir um parágrafo final, pode contribuir para a construção de um final mais emocionante que conte, por exemplo, qual foi o destino do menino ou do corpo de Dario.

### Rascunho:

Um homem chamado Dario, com seus 59 anos, decide ir buscar sua esposa <sup>Meggie</sup> em outra cidade. ~~Sua esposa~~ Meggie, foi até lá para comprar jóias. Dario tinha problemas cardíacos, então devia sempre se manter estável emocionalmente, e também tomava vários medicamentos.

Nesse dia Dario esqueceu-se de seus remédios, pois estava bastante atrasado para pegar o trem, Meggie estava esperando <sup>por</sup> ele na estação da mesma cidade. Apressurado, Dario ficou nervoso por medo de perder o trem.

### Produção Final:

Um homem chamado Dario, com seus 59 anos, decide ir buscar sua esposa Meggie em outra cidade. Meggie foi até lá para comprar jóias. Dario tinha problemas cardíacos, então devia sempre se manter estável emocionalmente, também tomava vários medicamentos.

Nesse dia Dario esqueceu-se de seus remédios, pois estava bastante atrasado para pegar o trem, Meggie estava esperando por ele na estação da mesma cidade. Apressurado, Dario ficou nervoso por medo de perder o trem.