



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES

**ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO LÉXICO: ESTRATÉGIAS
DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS RELAÇÕES
(CON)TEXTUAIS.**



FORTALEZA - CEARÁ

2017

ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES

ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO LÉXICO: ESTRATÉGIAS DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS RELAÇÕES (CON)TEXTUAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Mendes, Rochelle kilvia Nascimento Mendes.
ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO LÉXICO:
ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS
RELAÇÕES (CON)TEXTUAIS. [recurso eletrônico] /
Rochelle kilvia Nascimento Mendes Mendes. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 134 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza,
2017.

Área de concentração: Linguagem e interação.
Orientação: Prof.^a Dra. Maria Helenice Araújo
Costa.

1. Ensino do Léxico. 2. Textualização. 3. Leitura.
4. Metatexto didático. I. Título.

ROCHELLE KÍLVIA NASCIMENTO MENDES

ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO LÉXICO ESTRATEGIAS DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS RELAÇÕES (CON)TEXTUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

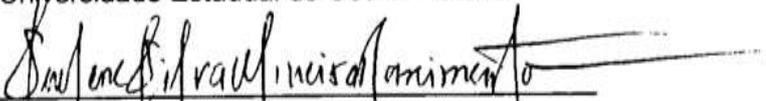
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em 22/12/2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento (1º membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE – ProfLETRAS



Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (2º membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“Chega um momento em sua vida, que você sabe: Quem é imprescindível para você, quem nunca foi, quem não é mais, quem será sempre!” (Charles Chaplin)

É a partir do pensamento de Chaplin que dedico este trabalho à minha mãe, por lutar sempre pela minha educação e por vezes renunciar seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus.

Aos meus professores que sempre foram meus grandes parceiros, a eles minha eterna gratidão. Aos meus queridos alunos/participantes e aos amigos que fizeram esta dissertação se concretizar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Regina e José Mendes, às minhas irmãs Michelle e Taís, ao meu padrasto Inácio, a toda minha família, os meus mais sinceros agradecimentos pelo apoio, por acreditarem que eu podia chegar até aqui e ir sempre além, pelo carinho e orgulho (até de forma exagerada) que sempre tiveram por mim.

À minha querida professora Helenice, por quem tenho o maior apreço e carinho. A ela devo o meu saber linguístico, pois desde a graduação, ao ingresso à iniciação científica, e até mesmo na própria pós-graduação, quando através de suas aulas pude desmistificar a frase “linguística é coisa complicada!” e percebê-la como a mais bela ciência.

Ao Eleildo que esteve comigo desde os rabiscos do meu pré-projeto até a transformação em dissertação (fazendo a Linha Co-orientador), promovendo discussões, despertando curiosidades. A ele eu agradeço por, além das coisas que não cabem nestas linhas, me ceder sua casa, sempre que precisei, para o “amadurecimento das ideias”.

À Otávia, que primeiro me apresentou o quão mágica é a linguística! E que me fez responder pela primeira vez, para mim mesma, aquela velha pergunta que perpassa o curso de letras: “linguística ou literatura?”.

Aos meus alunos e alunas, por serem os grandes protagonistas deste tralhado! A eles a minha imensa gratidão!

Aos meus amigos e também irmãos e irmãs de pesquisa do GEENTE, Alana, Andrezza, Denise, Eleildo, Filipe, Hilo, Kandice, Karine, Márcia e Poly, pelo companheirismo.

Aos amigos do grupo LETENS, Daniel, Edmar, Edna, Everton, Grayce, Iaci, Lorena, Nayane e em especial ao meu ex-orientador Luciano Pontes e ao Hugo pela amizade, por ter me acolhido na bolsa IC e me conduzido ao mundo da ciência léxica.

Aos meus amigos da UECE para vida, Arleide, Deisy, Ezequiel, Igor, Lindolfo, Natali, Patrícia, Yuri, em especial ao Gustavo que conheci na pós-graduação e por quem tenho muito carinho. Também à Marilena por sempre nos acolher na livraria, inclusive para momentos de orientação.

Às minhas amigas e irmãzinhas Carla e Jéssica por me darem apoio nas horas mais difíceis. À Jessica em especial sua presteza ao me acompanhar durante as oficinas na escola e ter interagido com nossas aulas.

À professora Lúcia Freitas por me fazer enfrentar por mais um tempo a tão pesada vida e, assim, chegar até aqui.

Aos professores e professoras que se tornaram amigos do coração Elita, Estefania, Hebe, Luênia, Luís, Maurício, Meiri, Orlando, Patrycia, Sandra, Sarah e Valdir.

Ao meu eterno amigo Matheus Rocha (*in memoriam*) por me fazer acreditar que posso plantar boas sementes neste mundo tão injusto e ajudar ao próximo da minha maneira.

À professora Suelene por ter colaborado com a minha pesquisa desde a qualificação, por ter aceitado o convite para a banca de defesa, e principalmente por ser uma pessoal tão gentil e amorosa comigo.

Ao meu ex-orientador e amigo Luciano Pontes (Lulu) por também contribuir desde a qualificação com as orientações no que se refere ao Léxico e mais uma vez ter aceitado compor a banca do meu trabalho.

Ao professor Expedito por ter aceitado o convite para a suplência e pelas acolhidas em sua casa nas confraternizações do PRAETECE.

Ao Eleildo e ao Gustavo e ao Airton, mais uma vez, pela solicitude ao fazer a leitura deste trabalho revisando e formatando, e à Lueuda pela revisão do abstract.

Ao PosLA e sua grande equipe de professores e funcionários pelos quais tenho apreço e gratidão.

À CAPES, pelo apoio financeiro que proporcionou a minha dedicação exclusiva ao mestrado.

“Somos mulheres negras e acadêmicas. Estamos no ensino superior ainda em número reduzido, mas vamos ocupando aos poucos esse espaço que também é nosso”.

(@PretaAcademica)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma interface entre a Linguística Textual e o ensino do Léxico. Temos como princípio primordial a reflexão sobre ensino do léxico com base na textualização e mediado por metatextos didáticos a partir de atividades de leitura. Trata-se aqui de uma pesquisa-ação feita no âmbito escolar com alunos do 9º ano do ensino fundamental e com o intuito de investigar, a partir do uso de metatextos didáticos interativos, como esses alunos atentaram para a construção de sentido de itens lexicais. Os participantes de nossa pesquisa foram 11 alunos de uma escola pública municipal de Fortaleza. Os dados analisados foram gerados a partir de oficinas de leitura na escola pesquisada. Nosso fio condutor é a integração entre as propriedades do (con)texto, os aspectos sociocognitivos da linguagem e o ensino do léxico para a construção de sentido de itens lexicais. As teorias que embasam este trabalho são exploradas a partir do pensamento de autores como Bakhtin (2010), Beaugrande (1983,1997), Koch (2004, 2015 e 2016), Marcuschi (2004, 2007 e 2008), Hanks (2008), Mondada e Dubois (2003). Contamos ainda com trabalhos, como os de Costa (2010/2016), Pellanda (2005), Antunes (2009/2012), Pontes e Santos (2014), Cardoso (2015), que se ancoram em alguns desses pressupostos e nos mostraram caminhos para aliançarmos nossa prática à teoria. Para a geração de dados, ministramos um minicurso de leitura durante o qual os participantes, alunos de uma escola pública, desenvolveram uma série de atividades de leitura com foco nas relações entre o uso do léxico e a construção de sentidos. A amostra que analisamos faz parte do *corpus* formado pelas respostas desses alunos às questões escritas, assim como seus comentários acerca do processo sociocognitivo subjacente à escolha de itens lexicais e/ou à compreensão do sentido construído nas relações entre tais itens e os demais elementos semióticos que compõem o universo textual. Além desses dados provenientes das atividades didáticas, compõem ainda a amostra em questão repostas desses alunos a um questionário final que objetivou observar as percepções dos participantes em relação à abordagem que adotamos no ensino do léxico durante o minicurso. Os resultados sugerem que o ensino do léxico com base na textualização aprimora a busca pela construção partilhada de sentido, uma vez que a interação texto-professor-aluno viabiliza a reflexão e a ampliação do conhecimento. Os dados permitem afirmar que houve uma mudança na percepção dos estudantes, os quais relataram que podem fazer inferências pelo contexto, pelas situações e principalmente por meio de compartilhamento de ideias mediado em sala de aula. Concluímos que adotar os pressupostos sociocognitivistas, que embasam a atual fase da Linguística Textual, pode configurar-se como uma das formas de abordagem recomendáveis para o ensino do léxico.

Palavras-chave: Ensino do léxico. Textualização. Leitura. Metatexto didático.

ABSTRACT

This research presents an interface between a Textual Linguistics and the teaching of the Lexicon. We have as main principle the reflection on lexical teaching based on textualization and mediated by didactic metatexts from reading activities. This is an action research done in the school context with students of the 9th year of elementary school and with the intention of investigating, from the use of interactive didactic metatexts, as these students they look to construct sense of lexical items. The participants of our research were 11 students from a municipal public school in Fortaleza. The analyzed data were generated from reading workshops at the school researched. Our guiding principle is the integration between the properties of (con) text, the sociocognitive aspects of language and the teaching of the lexicon for the construction of sense of lexical items. As the theories that underpin the work are explored from the thinking of authors such as Bakhtin (2010), Beaugrande (1983/1997), Koch (2004/2015/2016), Marcuschi (2004/2007/2008), Hanks (2008), Mondada and Dubois (2003). However, there are still some works, such as Costa (2010/2016), Pellanda (2005), Antunes (2009/2012), Pontes and Santos (2014) and Cardoso (2015), which are anchored in some cases, assumptions and ways to align our practice with theory. For the generation of data, we taught a mini-course of reading during which participants, students of a public school, developed a series of reading activities focused on the relationship between the use of lexicon and the construction of meanings. The sample that we analyze is part of the corpus formed by the answers of these students to the written questions, as well as his comments about the sociocognitive process underlying the choice of lexical items and / or the understanding of the meaning constructed in the relations between such items and the other semiotic elements that compose the textual universe. In addition to these data from the didactic activities, the sample in question also composes the answers of these students to a final questionnaire that aimed to observe the participants' perceptions regarding the approach that we adopted in the lexicon teaching during the mini course. The results suggest that text-based lexicon teaching enhances the search for shared meaning construction, since text-teacher-student interaction enables reflection and knowledge to be expanded. The data allow us to affirm that there was a change in the perception of the students, who reported that they can make inferences by context, by situations and mainly through the sharing of ideas mediated in the classroom. We conclude that adopting sociocognitive assumptions, which underpin the current phase of Textual Linguistics, can be one of the recommended ways of approaching lexicon teaching.

Key-words: Teaching lexicon. Textualization. Reading. Metatex ditactic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	TEXTO, COGNIÇÃO E ENSINO DO LÉXICO: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	17
2.1	O TEXTO E SUAS PROPRIEDADES.....	18
2.1.1	O conceito de texto.....	19
2.1.1.1	O que chamamos de Metatexto Didático?	22
2.1.2	(Con)texto: fonte de produção de sentido.....	24
2.1.3	Textualidade e textualização: algumas abordagens e uma nova observação.....	27
2.2	LINGUAGEM E COGNIÇÃO.....	33
2.2.1	Sociocognição, Referenciação e Ensino de língua materna.....	36
2.2.2	A construção dos elementos (re)categorizadores.....	38
2.3	O LÉXICO EM FUNÇÃO DO TEXTO.....	39
2.3.1	Ensino e leitura com base na textualização do léxico: uma proposta.....	42
2.3.2	As Escolhas Lexicais.....	44
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	48
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	50
3.3	GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	51
3.4	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	56
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	57
4	A (CON)TEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DO LÉXICO: ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.1	ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	60
4.1.1	Atividade II: O surfista na visão do poeta- <i>Balada</i>	60
4.1.2	Atividade III: Bodefone? No Ceará tem disso, sim.....	66
4.1.3	Atividade IV: O Grilo Grilado.....	75
4.1.4	Atividades de leitura com Cloze I e II.....	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	92

APÊNDICES.....	98
APÊNDICE A – ATIVIDADE I.....	99
APÊNDICE B – ATIVIDADE IV.....	101
APÊNDICE C – ATIVIDADE V.....	108
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO I.....	109
ANEXOS.....	111
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	112
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	115
ANEXO C – ATIVIDADE II.....	117
ANEXO D – ATIVIDADE III.....	126

1 INTRODUÇÃO

Percebemo-nos num mútuo acoplamento linguístico, não porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo ser nos mundos linguísticos e semânticos que geramos com os outros. (MATURANA; VARELA 2001, p. 257)

A linguagem não deve ser vista um sistema de regras a fim de atingir a comunicação. Conforme o pensamento de Maturana e Varela, o acoplamento linguístico nos permite gerar sentido a partir da troca de informação com o meio em que nos inserimos. É mediante a essa troca de informações que decidimos explorar a partir deste trabalho, como aulas de leituras poderiam viabilizar o entendimento de itens lexicais. Como a leitura decorre em um campo vasto, decidimos contemplá-la a partir de atividades didáticas de língua materna, entendidas aqui como Metatextos Didáticos (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016).

A compreensão da língua enquanto mecanismo multifacetado tem importantes relações com a atuação sobre as atividades didáticas em manuais de Ensino de Língua Materna. A esse respeito, Marcuschi (2008) aponta diversas orientações para se abordar textos em sala de aula uma vez que, conforme diz o autor, o ensino da língua se faz por meio desses textos. Essa abordagem clarifica para nós a compreensão de língua enquanto uma atividade social, cognitiva e histórica, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, assim, também enquanto uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que ele seja reestruturado. Podemos considerar todas essas práticas como atividades de textualização, uma vez que estamos constantemente imersos na linguagem, a qual se concretiza por meio de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem que as atividades das aulas de língua materna devem aprimorar o ensino adequando-o às modificações sociais e culturais. Acredita-se que, assim, o aluno terá mais subsídios para desenvolver e ampliar a sua capacidade de expressão linguística, podendo obter sucesso nas mais variadas situações comunicativas de que participa. (BRASIL, 1997).

A inquietação para realizar esta pesquisa surgiu a partir do contato que tivemos com diversos teóricos contemporâneos dos estudos do texto. Autores como Beaugrande (1997), Marcuschi (2001; 2008) e Bazerman (2006; 2005) e Costa (2010), que visam ao estudo do texto e ao aperfeiçoamento de atividades didáticas, assim como proporcionam em seus trabalhos inúmeras contribuições para o ensino de língua, Antunes (2012) tece em seu livro *Território das palavras* uma vasta discussão acerca do estudo do léxico em sala de aula. Essa obra

trouxe-nos várias observações às quais tivemos como base inicial para a proposição desta pesquisa. A autora reitera o que já vínhamos percebendo de forma intuitiva, que “na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’” (p.20-21), assim, para a autora, o destino que é dado às palavras acaba sendo silenciado, e o que fica em evidência é a exigência de que os alunos reconheçam os componentes gramaticais implicados no estudo do léxico.

Quanto ao estudo do léxico, conforme a observação apontada por Antunes, esse ainda é apresentado em materiais didáticos em segundo plano, e nele é enfatizado apenas conteúdos restritos à gramática. Antunes ainda afirma que falta ver o léxico sob o ponto de vista textual. Concordamos com a autora e também nos deparamos, ao longo de nossa jornada, com materiais que não sustentam o ensino léxico com base na textualização. Abrimos aqui um espaço para chamarmos atenção para que o trabalho com o léxico seja aperfeiçoado nos materiais didáticos, pois o léxico não pode ser pensado à margem do texto, nem como pretexto para o estudo de regras gramaticais. Dessa forma, acreditamos que o estudo do léxico deve ser visto para além das dimensões gramaticais, em suas relações no âmbito do texto em função dos efeitos de sentido a serem gerados.

Foi, então, a partir dessa carência que nos lançamos nesta pesquisa a fim de explorar o ensino textualizado do léxico a partir da perspectiva dos estudos da Linguística Textual. Nossa ideia central parte das indagações:

- Como metatextos didáticos interativos auxiliam na compreensão global do texto pelo aluno?
- De que maneira o sentido que é construído pelos alunos relaciona-se com o processo de textualização?
- Quais as pistas (con)textuais que os alunos apontam para justificar suas renomeações e/ou escolhas lexicais?

Na busca de um alinhamento entre teoria e prática de ensino, centramos nossa pesquisa na investigação que acreditamos pudesse responder a esses questionamentos, a partir de aulas em forma de oficinas em que consideramos o metatexto didático interativo como nosso principal aliado. Com isso, nosso objetivo centra-se na investigação de como os alunos do 9º ano de escola pública atentam para a construção do sentido de itens lexicais enquanto se desenvolve o processo de textualização. A partir dessa proposta, desdobram-se os seguintes objetivos: a) verificar como os alunos respondem a questões de exploração de textos focadas no ensino do léxico enquanto processo de reconstrução da textualização; b) Investigar de que modo o metatexto didático interativo provoca a atenção dos alunos para os fenômenos de

escolhas e recategorizações lexicais na construção do sentido; c) descobrir que pistas (con)textuais os alunos apresentam para justificar essas escolhas/recategorizações.

Desta forma, foi possível perceber como esses estudantes construíram os sentidos dos itens lexicais a partir das retomadas referências, do contexto, da construção mediada e de pistas textuais partindo do princípio de que a cognição é situada.

Para isso, apoiamo-nos em atividades didáticas de língua materna que partiram de um ponto de vista sociocognitivista e, nessa perspectiva, voltam-se para o ensino do léxico tendo em vista os processos de construção de sentido do texto enquanto evento comunicativo que envolve múltiplas semioses. Essas atividades são apresentadas em nossas análises.

Os autores nos quais nos apoiamos buscam, através de uma perspectiva sociocognitivista da língua, discutir estratégias para se chegar, o mais próximo possível, a uma abordagem condizente com um ensino cognitivamente situado e com foco na aprendizagem (COSTA, 2010). Além desses, serviu-nos de inspiração o trabalho desenvolvido por Monteiro (2014), que traz uma proposta sob a perspectiva sociocognitivista da referência voltada às questões de atividades didáticas desenvolvidas com estudantes do 9º ano da rede pública de ensino. Esta autora trabalhou com o material da revista *Siaralendo* e desenvolveu um trabalho em sala de aula explorando atividades de leitura, analisando o processo da resolução de questões de atividades didáticas de língua materna.

O trabalho de Monteiro tem um papel muito importante para o estudo sociocognitivo da referência, e nos serviu como fonte de inspiração. Não podemos deixar de destacar que nosso trabalho se diferencia por tratar de outro objeto de pesquisa, ao passo que investigamos, a partir das atividades, como são feitas as escolhas lexicais.

Costa e Alves (2014), por sua vez, se propõem a reformular atividades de língua materna com base nos pressupostos da sociocognição com o objetivo de levar o aluno a compreender, através das partes, o todo textual, o artigo desses autores se volta para a reflexão sobre o estudo e produção dos gêneros textuais. Ao pensarmos no trabalho que contemple atividades didáticas de língua materna, a reformulação por eles proposta nos trouxe informações sobre como podemos elaborar atividades sociocognitivistas, porém nossa pesquisa se difere por não trabalhar especificamente com gêneros textuais.

Matos (2005) traz uma proposta de dissertação que analisa as funções discursivas das recategorizações lexicais ocorridas por meio de anáforas diretas, correferenciais. O *corpus* dessa pesquisa tem como base 80 textos de diversos gêneros, dos quais 62 foram escolhidos aleatoriamente pela autora e a outra parte da amostra pertence ao banco de dados do grupo de estudos Protexto/UFC.

Koch (2006) aponta em seu artigo, questões voltadas para o léxico e progressão referencial com o objetivo de discutir a importância da seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão textual, tendo em vista a construção do sentido. Nosso estudo se diferencia por não considerar somente o processo anafórico, mas o estudo do léxico a partir dos recursos de textualização na construção dos sentidos.

Em Antunes (2012), encontramos um apanhado geral sobre o estudo do léxico em sala de aula. O livro fala sobre o problema do ensino do léxico, que é considerado marginalizado no ensino, e convida professores, alunos e pais de alunos a pensar o ensino do léxico como de extrema importância para o desenvolvimento das competências necessárias ao uso da linguagem. O objetivo central da obra é propor uma reflexão sobre as condições de ensino do léxico nas escolas. Em consonância com Antunes, levaremos esses pressupostos para o ambiente escolar por meio de uma pesquisa-ação onde contemplaremos os aspectos mencionados por ela em seu livro no que diz respeito ao ensino textualizado do léxico. Porém, propomos aqui um trabalho com atividades sociocognitivistas que se diferencia pelo foco na textualização do ensino do léxico.

Ao analisarmos todas as questões aqui mencionadas, nossa pesquisa se justifica por alguns pontos que não foram explorados nas pesquisas citadas e por percebermos que os autores que se dispõem a trabalhar com atividades didáticas como fonte de pesquisa e até mesmo com a questão ensino do léxico, não desenvolveram uma pesquisa voltada especificamente para uma pesquisa-ação que envolvesse alunos do ensino fundamental com estudo sob o ponto de vista da textualização do léxico, isso no sentido de investigar esse processo em sala de aula através dos pressupostos teóricos nos quais aqui nos apoiamos. Isso nos motivou a trazer este trabalho para a área da linguística aplicada.

Nosso foco, como já mencionado, é o trabalho com atividades de leitura. Lembramos aqui que atividades didáticas são constantemente (re)criadas pelos professores de língua portuguesa, assim como também vêm propostas em materiais didáticos. O trabalho com essas atividades nos parece inesgotável, uma vez que há necessidade de sempre aperfeiçoar os exercícios visando à aprendizagem dos discentes. Assim, tanto as atividades propostas pelos materiais didáticos quanto aquelas que são feitas pelos professores devem ser pensadas sob a ótica da interação e da sociocognição, tendo em vista que as orientações mais atuais para o ensino de línguas estão pautadas na concepção de linguagem como ação interacional.

Apesar de as mudanças ao longo do tempo, Marcuschi registrou que “É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao que se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado” (MARCUSHI, 2001,

p.49). Embora considerando que Marcuschi constatou essa realidade acima em outro momento, parece-nos que atualmente, mesmo com as mudanças que já se verificaram, ainda é preciso voltar nosso olhar para essas questões.

Entendemos que esta pesquisa torna-se relevante na área de Linguística Aplicada, porque trabalhamos com atividades didáticas de língua materna, com o propósito de investigar uma questão ainda pouco discutida do nosso ponto de vista específico. Nortearmos nossa análise pela teoria da Referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003), a fim de investigarmos como os alunos (re)construem e recategorizam os sentidos de itens lexicais na leitura e compreensão de textos, pela noção de contexto apresentada por Hanks (2008), entre outros trabalho de teóricos que exploram o estudo do texto sob a ótica sociocognitiva.

Considerando as possibilidades de fazer o que propomos, apresentamos ao longo desta dissertação, exemplos de como essas questões podem ser trazidas para o ensino do léxico, dentro da complexidade do processo de (re)construção de sentido. Para o desenvolvimento dessa proposta, organizamos esta dissertação nos segmentos retóricos: iniciamos por esta introdução, na qual pudemos perceber as ideias gerais trazidas para esta pesquisa, e, em seguida, a fundamentação teórica, onde conceituamos texto e refletimos sobre outras noções ligadas a esse conceito básico, entre as quais se destacamos a textualização; na sequência, apresentamos as noções de linguagem e cognição situada e logo após algumas considerações sobre o ensino do léxico. Em seguida, na seção metodológica, apresentamos de modo breve como foram planejadas e desenvolvidas nossas ações de pesquisa, esclarecendo de que forma definimos categorias de análise. Após expormos sucintamente a metodologia, dedicamos um capítulo à análise dos dados, durante a qual discutimos as respostas dos participantes às questões que lhes foram apresentadas durante o minicurso de leitura. Por fim, na sessão de conclusão, retomamos nossas questões de pesquisa buscando fazer apontamentos conclusivos que julgamos importantes diante do que argumentamos e apresentando perspectivas futuras de pesquisa a partir do que encetamos nesta dissertação.

2 TEXTO, COGNIÇÃO E ENSINO DO LÉXICO: REFLEXÕES TEÓRICAS

Nesta seção revisamos algumas premissas teóricas nas quais nos apoiamos. A diversidade das teorias aqui apontadas fortaleceu ainda mais a integração de nossa pesquisa à adequação do contexto escolar, além de evidenciar o caráter interdisciplinar de nossa argumentação, uma vez que nos situamos nesse contínuo entre os estudos do léxico e os estudos do texto. Ressaltamos, ainda, que pensar nessa relação – lexicologia e linguística textual - aplicada ao ensino foi algo um tanto desafiador.

Dessa feita, no que segue, argumentamos a partir de trabalhos como os de Bakhtin (2010), Beaugrande (1983; 1997), Koch (2004; 2015; 2016), Marcuschi (2004; 2007; 2008), Hanks (2008), Mondada e Dubois (2003), Costa (2010), Costa, Monteiro e Alves (2016), Pellanda (2005), Antunes (2009; 2012), Pontes e Santos (2014), Cardoso (2015), dentre outros. Relacionamos tais discussões teóricas ao trabalho com metatextos didáticos em sala de aula para tentarmos tornar mais claras as reflexões que realizamos na sessão de análise deste trabalho.

Assim, dividimos esta seção em três subseções: **O texto e suas propriedades**, em que apresentamos alguns conceitos gerais necessários para o estudo do texto a partir da perspectiva da linguística textual, em que o texto é entendido como atividade interacional, sociocognitiva e linguística. Fazemos uma breve introdução sobre o que abarcam esses estudos e, em seguida, detalhamos os conceitos estendendo a discussão de forma a contemplar as noções de contexto, um estudo da relação entre textualidade e textualização; **Linguagem e Cognição**, em que damos ênfase aos aspectos significativos de como funciona a cognição na linguagem, enfocando os processos sociocognitivos, o que faz com que possamos trabalhar o texto dentro das noções contidas no primeiro subcapítulo, uma vez que esses elementos perpassam o estudo do texto; **O Léxico em função do texto**, em que exploramos os constituintes do léxico a partir da integração dos elementos supracitados nos subcapítulos anteriores que são pontes para o que é mais explorado no nosso objetivo geral de pesquisa: propor o ensino do léxico em função do texto a partir do princípio da textualização. Tentamos levar ao conhecimento dos leitores o quanto as escolhas lexicais e a semântica lexical ancoradas ao princípio da textualização são importantes para descobrir como os referentes são recategorizados lexicalmente a fim de construir os sentidos dos itens lexicais.

2.1 O TEXTO E SUAS PROPRIEDADES

“Onde não há texto, não há objeto de pesquisa ou pensamento.” (BAKHTIN, 2003, p.306)

Antes de nos aprofundarmos neste assunto e mostrar um panorama de significação de texto e o que subjaz a suas propriedades como, por exemplo, a noção de contexto e assuntos referentes à textualidade e textualização, salientamos que vemos a língua como um conjunto de práticas sociocognitivistas e socio-históricas. Concordamos que essas práticas estão abertas, são flexíveis, variáveis, e também dependem de elementos contextuais e de situações para melhor serem entendidas e possibilitar a construção do sentido.

Assim, também reconhecemos que a língua não serve apenas para representar ideias. Conforme Mondada e Dubois (2003), a língua não é um espelho da realidade, não apenas informa, mas insere os indivíduos em contextos socio-históricos e permite que estes se entendam. Isso nos faz lembrar a ideia de interação dialógica exposta por Bakhtin, uma vez que a língua circunscreve a concepção de texto e, sem textos, não podemos efetivar nosso pensamento, como lembra Bakhtin na frase que abre esta sessão. Não pensamos a não ser por textos, sejam estes verbalizados ou não, até porque ao pensarmos já estamos produzindo textos. Vemos aqui, portanto, o texto como uma ação linguística e social. Ele, neste sentido, funciona como um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais. Embora Bakhtin e o Círculo não tratem explicitamente sobre o termo texto, substituindo-o por enunciado/enunciação, conforme lembra Brait (2016), o autor vê o texto como

uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como *enunciado concreto*, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. É justamente essa dimensão complexa de texto que impede seu enfrentamento unicamente pela perspectiva linguística, embora essa não possa ser descartada. (BAKHTIN, 2003, p.16, grifos do autor)

É inicialmente por meio do pensamento bakhtiniano que sintetizamos esta fundamentação teórica, isso porque, para Bakhtin, o texto ganha consistência ligando-se às situações que estão para além da materialidade linguística, pois perpassam valores históricos, culturais e sociais, o que discutiremos ao longo de nosso trabalho. O texto só tem vida quando interage com esses elementos. A noção de contexto já enfatizada pelo teórico também faz parte da dimensão complexa de texto. O contexto é imprescindível para a compreensão de textos, e é por isso que nos dedicamos a discuti-los mais adiante, em nossa

dissertação.

Como evidenciamos na introdução desta seção, pretendemos apresentar algumas propriedades relacionadas às concepções de texto, muitas delas já bastante discutidas por inúmeros teóricos, porém destacamos aqui as reflexões concebidas por autores como Koch (2008), Marcuschi(2008), Beaugrande (1997), e as noções contextuais e situacionais de texto ancoradas na perspectiva de Hanks (2008). Faz-se necessário explanar os conceitos de textualidade (que remete aos elementos textuais) e textualização (o processo) e percebê-los como passos fundamentais para o ensino do léxico. Essas considerações serão melhor esclarecidas em subseções específicas, porém, antes de aprofundá-las, abrimos um espaço para pensarmos nas noções de texto a partir de algumas perspectivas teóricas que discutimos a seguir.

2.1.1 O conceito de texto

Neste estudo assumimos a concepção de texto ancorada pela Linguística Textual, que concebe o texto como constituinte de uma série de propostas de sentidos múltiplos, uma vez que não podemos afirmar que os textos se findam em apenas um único sentido. Primeiramente, considerando os postulados bakhtinianos, podemos ver a partir da perspectiva dialógica que os sujeitos são atores sociais ativos. O texto, nesse sentido, é considerado lugar de interação entre os interlocutores e por meio deles se constrói e é construído, dialogicamente.

A Linguística Textual, como lembra Marcuschi (2008), parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas.

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “sistema linguístico” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente. (MARCUSCHI, 2008, p.62)

A língua, para Marcuschi, funciona em unidades de sentido chamadas textos, sejam elas orais ou escritos. Apesar disso, Marcuschi (2008) reconhece que, na análise textual, os aspectos estritamente linguísticos, como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, são

imprescindíveis para a estabilidade textual, ou seja, o texto não se instaura por essas unidades isoladas, mas elas também são constituintes do texto, inclusive a própria materialidade textual também constitui o texto.

Conforme Marcuschi (2008), a língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo, isso porque esse processo envolve, além da cognição, aspectos sócio-históricos e sociointerativos. Observa-se como a língua funciona dentro desses aspectos, “predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente, e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p.60).

Vejamos como esse autor pontua sua orientação a partir das algumas premissas:

- A língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural.
- o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas.
- as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais.
- um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

(MARCUSCHI, 2008, p.65).

Com esses pontos, fica clara a noção de texto dada pelo autor, a partir da qual compreende que o artefato textual é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. O texto passa a ser visto como uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. “Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição” (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Concordamos com Marcuschi ao dizer que quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Isso porque o texto é um evento que ocorre em contextos comunicativos. Ao se trabalhar dentro da proposta textual, “ensinam-se operações discursivas de produção de sentido dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística”. (MARCUSCHI, 2008, p. 90). Quando lemos ou produzimos textos estamos sugerindo sentidos que serão construídos a partir dessas operações.

O pensamento de Marcuschi sobre o texto tem como uma de suas bases a proposta de Beaugrande (1997), que compreende texto como um “evento comunicativo para o qual

convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, podemos dizer que o texto é um construto sócio-histórico complexo. E que, enquanto evento comunicativo e interativo, ele atualiza sentidos que, por sua vez, são atualizados pelos leitores. Essa atualização é multissistêmica, pois envolve elementos de diferentes naturezas, inclusive os próprios participantes do discurso, e é processual, isto é, configura-se durante a interação social. Beaugrande afirma que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997, p.13).

O artefato textual é entendido por Beaugrande como a ponta de um *iceberg*, onde em um primeiro plano se observa uma pequena porção de matéria exterior, a materialidade, aquela que nos é mais visível quando buscamos interagir em uma primeira leitura. O “todo” textual é a quantidade de informação condensada por um falante ou autor em que a construção de sentido só pode ser amplificada por um ouvinte/leitor, este, constantemente atualiza o texto e se atualiza por meio de texto. A respeito da metáfora do *iceberg*, Koch (2015) completa que um sentido de um texto não depende tão somente da estrutura textual em si mesma, como o *iceberg*. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita.

Para Koch (2004), o texto é uma entidade multifacetada, fruto de um processo complexo de interação e construção social dos sujeitos na linguagem. Os elementos que compõem o texto estão sendo sempre atualizados por quem compartilha de sua leitura. Assim, podemos afirmar que o texto é plurilinear na sua construção.

Assim, Marcuschi (2008) vai ainda mais além, quando considera que todo texto é um hipertexto porque se concentra nele uma proposta de múltiplos sentidos. O hipertexto tem como proposta o trabalho com textos múltiplos. A compreensão não acontece de maneira linear como era pensado antigamente, mas sim de forma plurilinear. Koch (2015), retomando as reflexões de Marcuschi, também entende que:

O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz o leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. No hipertexto, contudo, tais possibilidades se abrem a partir de elementos específicos nele presentes, que se encontram interconectados, embora não necessariamente correlacionados. (KOCH, 2015, b, p. 75)

A noção de hipertexto está intrinsecamente relacionada a essa nova forma de pensar

o texto como um evento comunicativo onde os interactantes passam a emergir no texto fazendo parte dele, atuando como coautores. Lembremos que “o hipertexto, sendo também um texto, está sujeito às mesmas condições básicas de textualidade, desde que estas sejam entendidas, conforme a sugestão de Beaugrande (1997), como princípios de acesso e não de boa formação textual” (KOCH, 2015, p.80).

Ressaltamos aqui também a sugestão de Costa, Monteiro e Alves sobre esse modo de ver o texto agindo em interação multissistemática:

Nessa múltipla interação entre sistemas de diferentes naturezas, os elementos seriam multifuncionais, de onde se entende que uma palavra, por exemplo, poderia funcionar como “um padrão de sons, uma parte de outra frase, uma instrução para ‘ativar’ um significado”. Sugerimos que seja acrescentada a essa lista de exemplos a função de links para acessar um conhecimento ou uma informação, e assim admitirmos a ideia de que um texto é sempre hipertextual, isto é, sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento. (COSTA, MONTEIRO E ALVES, 2016, p.48)

O hipertexto se desenvolve por interconectores (links) que oferecem múltiplos caminhos a serem percorridos pelo leitor para que eles busquem informações relevantes, cabendo ao leitor incorporar ainda outros caminhos e inserir informações novas, coerentes. Marcuschi (2000, p.10) afirma ser a organização hipertextual “essencialmente negociada e contratual, não sendo proposta de maneira uniforme e pronta do início ao fim”.

Ao questionar como se dá a coerência no hipertexto, Marcuschi (2005) entende que o leitor, que é o centro organizador da “dispersividade discursiva”, realiza enquadramentos. Tais enquadramentos são essenciais para a (re)construção de sentido, pois se a materialidade contém, nos dizeres de Beaugrande (1997), uma infinidade de informações imersas, é essencial que o leitor consiga “fazer emergir” esses sentidos no processo de leitura. No âmbito do ensino aprendizagem de línguas, Costa, Monteiro e Alves (2016) discutem a respeito de como, em aulas de leitura, o professor, na tentativa de ajudar os alunos a realizarem enquadramentos apropriados, intermedia a construção de Metatextos Didáticos em um processo de interação conjunta, na tentativa de “processar o texto” como um organismo vivo e integrado aos demais constituintes. A seguir, passamos a discutir com mais profundidade o que esses autores entendem por Metatextos Didático.

2.1.1.1 O que chamamos de Metatexto Didático?

Ao discutirem a respeito de um ensino de língua que coaduna teoria e prática, à luz da sociocognição, Costa, Monteiro e Alves (2016) afirmam que as atividades de estudo de

texto, o discurso do professor e as interações com os discentes são metatextos didáticos¹, uma vez que são textos construídos a partir de outros textos, com vistas a (re)construí-los na constante negociação de sentidos.

Direcionando os exemplos de sua argumentação às atividades de língua portuguesa, os referidos autores fazem uma crítica ao metatexto didático descontextualizado a partir da observação do sumário de dois manuais de ensino de língua portuguesa, em que é constatado o estudo de textos de forma segmentada em cada capítulo, “segundo a regra da tripartição: texto- produção-gramática”, o que constitui uma visão equivocada do estudo do texto, uma vez que essas relações não ocorrem de forma isolada.

Opondo-se a esse tipo de trabalho segmentado com o texto, que recai no uso do texto como um pretexto, como já afirmou Costa (2010), Costa, Monteiro e Alves discutem a proposta de metatextos didático contextualizado, a partir de atividades mais condizentes com as teorias do texto e que proporcionam uma construção de sentidos através da recursividade dos direcionamentos das questões, que colocam os alunos como sujeitos participantes do processo. Dessa feita, podemos perceber, a partir do que esses autores discutem, que o metatexto didático incorpora essa tripartição sem separá-la, isso porque no texto elas estão intrinsecamente compactuadas, não podendo, por exemplo, separar a escrita da leitura, a gramática do texto.

Entendemos que não há como encaixotar segmentos linguísticos e estudá-los um por vez, isolando, por exemplo, a língua de sua realidade mais imediata, como pressupunha o estruturalismo do início do século XX. Por essa razão, partimos, neste trabalho, da proposta de metatexto didático que pretende “fazer emergir o sentido”.

Se o metatexto didático, como dissemos, é o texto que se constitui sobre o texto estudado, o que compreende as atividades de exploração dos textos, o discurso do professor, o discurso dos alunos, a aula em si, levando em conta fatores sócio-históricos, culturais e sociocognitivos, isso significa que a falta desses componentes implica falhas de interpretação/textualização do sentido de um texto. É nessa perspectiva que levamos para a sala de aula exemplos de metatextos didáticos contemplados por essa concepção que trata o texto dentro de situacionalidades.

Ao trabalharmos com foco na leitura de textos a partir do uso do metatexto didático via atividades sociocognitivistas, um dos principais pontos de nossa pesquisa parte de que “é

¹ Hanks (2008) faz referência ao conceito de metatexto. No entanto, salientamos que a proposta de Costa, Monteiro e Alves (2006) diferencia-se do que defende esse autor tanto na proposta de aplicação quanto na profundidade do conceito.

preciso ‘ensinar línguas com base no texto’, ‘a partir do texto’, ‘através do texto’, ‘de forma contextualizada’”, (ANTUNES, 2009, p.52). Vejamos então, a partir do esboço da próxima sessão como se dá esse processo de contextualização.

2.1.2 (Con)texto: fonte de produção de sentido

Língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego.

(MARCUSCHI, 2008, p. 87)

Neste momento das nossas reflexões, esperamos evidenciar o quanto o pensamento de Marcuschi é verdadeiro, pois língua e contexto funcionam um em função do outro. Discutimos até então sobre as noções de língua e texto trazidas por alguns autores contemporâneos em cujas ideias ancoramos a nossa perspectiva de trabalho. Ao entramos nessa discussão inicial não podemos deixar de prosseguir nosso estudo sem elencar a noção de língua e texto ao contexto, pois esta pesquisa, assim como já foi mencionado antes, é guiada pelas noções (con)textuais apontadas a partir da vivência em sala de aula sobre como nossos participantes produzem sentido de itens lexicais.

Ao pensarmos em texto, pensamos em produção de sentido. Da mesma forma, não podemos pensar em sentido sem contexto, pois contexto e sentido estão intrinsecamente imbricados e são interdependentes. A noção de sentido explorada a partir do (con)texto é de fundamental pertinência para o que tratamos em nosso trabalho sobre o ensino do léxico. Em sala de aula, faz-se importante que a construção do sentido seja dada via interação entre aluno-professor-(con)texto-situação, conforme enfatizamos ser característica de um metatexto. Dentro desta proposta de construção de sentido todo e qualquer texto só se completa a partir da participação de quem o lê.

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc. (KOCH, 2015, p. 36)

O leitor/ouvinte precisa estabelecer essas relações para que o texto seja entendido, o que implica a representação de coerência textual. Koch e Elias (2016, p. 42-43) reiteram que o contexto é indispensável para a coerência textual. Assim, o contexto assume várias funções como, por exemplo, a de

avaliar o que é adequado ou não numa interação, justificar algo que foi dito (não foi dito) ou que será dito (não será dito), desambiguar enunciado, alterar o que se diz e preencher lacunas no texto como aquelas originadas pela introdução de referentes no texto com base nos princípios de compartilhamento de conhecimentos e conectividades.

Nesse plano de contexto situacional estão as relações semânticas que funcionam no interior do texto. Koch (2005, p.87) afirma parecer “claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso”, pois contrato e conflito são partes de movimentos da produção de sentido. As relações contextuais também ligam o texto a uma situação para além dos aspectos meramente linguísticos, isso porque são acrescidas inserções culturais, sociais, históricas e cognitivas. A linguagem, ao ser constituída de contexto, opera a partir dos aspectos sociais. Como salienta Hanks (2008, p.169-170), “É principalmente na elaboração de enunciados falados ou escritos que linguagem e contexto são articulados”.

Pretendemos ancorar as noções contextuais a partir da abordagem teórica de Hanks (2008), pois estas serão retomadas e consideradas a posteriori em nosso quadro analítico. Hanks ressalta que o primeiro conjunto de abordagens relacionadas ao contexto concentra-se na linguística, na psicologia, e na microssociologia.

Segundo o autor, a produção de sentido na linguagem depende fundamentalmente de contexto. Para ele,

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de”, ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo lingua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. (HANKS, 2008, p.174)

Esta definição contempla o que já foi exposto no decorrer desta fundamentação, e ao levarmos para o ensino, percebemos que essas relações se estabelecem na prática da linguagem acontecendo em torno das condições sociais e históricas dentro das salas de aulas. O que queremos aprofundar aqui é a noção de contexto que Hanks traz a partir do englobamento de duas dimensões abrangentes denominadas por ele como *emergência* e *incorporação*. Para melhor esclarecer o pensamento do autor, resumimos a seguir a conceituação que ele faz acerca dessas noções.

A *emergência* designa aspectos do discurso, diz respeito à atividade mediada verbalmente, à interação, à co-presença, à temporalidade, em um contexto restrito social e histórico. Hanks, nessa proposta, associa a emergência ao tempo real da produção do enunciado e da interação, porém ela também pode ser concebida em níveis temporais diferentes. Então,

se dois (ou mais) participantes estão no mesmo fluxo temporal, cada um pode perceber as expressões do outro, colocar-se no lugar do outro, levando em consideração a perspectiva do outro. Nelas emergem trocas de interações a cada momento, assumindo uma reciprocidade mais precisa. Tudo isso se enquadra dentro de uma situação que permite espaço para possibilidades dos indivíduos co-presentes terem acesso sensorial uns aos outros, diretamente. Pode-se dizer que todas as formações contextuais são emergentes por envolverem duração, sequência, simultaneidade, memória e antecipação.

O contexto é constituído de relações de *incorporação* dentro de formações sociais. A incorporação também é um processo no tempo e por ser considerado aqui o nível social, deve-se levar em conta a ordem temporal das ocupações de pessoas, objetos, lugares, ações, no curso de tempo dessas organizações. O tempo é incorporado e transformado na história mais geral do campo. A incorporação designa a relação entre os aspectos contextuais relacionados ao enquadramento do discurso, assim, é capaz de descrever a situação dos enunciados em algum contexto mais amplo. É aplicada a campos mais locais de produção do enunciado. Dentro da discussão de incorporação é preciso considerar o cenário, pois não há situação que não esteja ligada a um cenário. Dentro de um (ou mais) campo social, quando os discursos são incorporados, aumentam o nível de compreensão, porém, somos obrigados a olhar para além desse campo. Assim, o cenário é fundado em um mundo para além dele próprio, e ocupam um lugar socialmente definidos.

O que esse processo tem a ver com nossa pesquisa? Ao considerarmos essas questões, trazemos para o âmbito sala de aula, concordamos com Hanks ao considerar que os participantes do processo de produção de discurso são uma parte chave do contexto, agem em interação, emergem e incorporam contextos situacionais, fazem trocas e permitem que o conhecimento seja partilhado na construção de sentido dos referentes, quer eles se engajem individualmente ou em grupos.

Como vimos, a emergência e a incorporação são definidoras de um espaço de contextualização. Todas essas unidades envolvem tempo, ainda que em níveis diferentes de fluxos temporais, pois é na prática comunicativa que eles são sincronizados uns com os outros. “Assim quando um falante dirige sua atenção para, tematiza, formula, ou invoca o contexto, ele ou ela o converte em objeto semiótico em uma relação de querer-dizer” (HANKS, 2008, p.196).

Como pudemos ver, Hanks dá considerável importância ao papel do sujeito no processo de reconstrução do sentido. A ideia de contexto de Hanks dialoga muito bem com o que vimos argumentando acerca do conceito de texto, a partir dos pressupostos da sociocognição. Após esclarecermos o que entendemos aqui por texto e por contexto, passamos,

a seguir, a discutir os conceitos de Textualidade e Textualização.

2.1.3 Textualidade e textualização: algumas abordagens e uma nova observação

Após atentarmos para as noções de texto e contexto, prosseguimos nossa fundamentação destacando, neste ponto, dois termos que se fazem presentes no ensino de textos e que são essenciais dentro de nossa pesquisa: **textualidade** e **textualização**. Começamos pelos elementos que compõem a textualidade, apresentados em um primeiro momento por Beaugrande e Dressler (1983). Os autores nomearam sete fatores que seriam responsáveis pela textualidade. São eles:

1. Coesão;
2. Coerência (fatores semânticos);
3. Intencionalidade;
4. Informatividade;
5. Aceitabilidade;
6. Situacionalidade;
7. intertextualidade (fatores pragmáticos).

A partir das reflexões desses autores, começa a surgir a ideia de que a textualidade, dá conta do fenômeno textual, e os elementos mencionados acima são propriedades para se constituir um texto sob a perspectiva da textualidade. Para os autores, a textualidade é uma propriedade distintiva do texto que funciona em interação humana. É a relação entre “língua x texto” para “língua x texto x contexto”. A textualidade para eles seria o modo de conexão social ativada nos eventos comunicativos.

Logo depois, Beaugrande (1997) aprofunda mais a noção de textualidade relacionando-a aos aspectos linguísticos e socioculturais. Para o autor, a textualidade é a qualidade de todos os textos, mas é também uma realização humana. A textualidade sempre foi vista para além do aparato linguístico, e se insere em uma conexão ativa toda vez que os eventos comunicativos ocorrem (BEAUGRANDE, 1997).

Costa, Monteiro e Alves (2016), apoiados em Beaugrande (1997), comentam acerca da revisão da proposta do autor para a textualidade. Eles esclarecem que Beaugrande adverte sobre o risco de se assumir, a partir do conceito de textualidade, uma ideia restrita de

texto em função do automatismo que caracteriza o ato de pôr em funcionamento a linguagem. Assim, uma entidade autônoma dizia exatamente o que queria dizer, continha sua própria verdade, o que mais tarde o autor ao refletir sobre essa afirmação, viu que o caráter dinâmico e instável da linguagem funciona no texto quando alguém o processa (citação já lembrada por nós na seção 2.1.1, neste trabalho). Ele compreende que o texto é um fenômeno provisório atualizado quando alguém o processa.

A textualidade não se constrói singularmente, é sempre a partir de interações, e desdobra-se em outros textos à medida que o texto é atualizado pelo leitor, uma vez que ele é produtor de sentido e parte integrante do texto. O texto funciona como um campo de interrelações, e isso se dá por sua complexidade. A partir do momento que textualizamos, compreendemos o texto e construímos conhecimento a partir dele.

Para Hanks (2008), a textualidade, em termos gerais, é a qualidade de coerência e conectividade que caracteriza o texto. Essa conectividade engloba propriedades inerentes ao artefato textual, o que se refere às atividades interpretativas de uma comunidade de leitores/expectadores ou da combinação de ambas. Hanks assume a posição que, mesmo que as propriedades formais e funcionais de signos complexos possam auxiliar no estabelecimento da textualidade, é a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância.

Assim, texto e textualidade estão interconectados. “O texto é inegavelmente historicizado, já que leituras concretas sempre ocorrem em contextos sócio históricos e estão sujeitas a convenções interpretativas” (HANKS, 2008, p.132). Hanks enfatiza que a textualidade deve ser vista como um instrumento, um produto, e um modo de ação social, assim texto e textualidade passam a pertencer a uma família de conceitos interconectados. Seguindo a mesma linha de raciocínio de Beaugrande e Dressler (1983), Hanks acrescenta que as noções de texto e textualidade contemplam as seguintes noções correlatas: con-texto, co-texto, meta-texto, pré-texto e sub-texto (sic).

Percebe-se que na noção de textualidade explicada inicialmente por Beaugrande e Dressler (1983) e depois vista por Hanks (2008), acontece em um âmbito de nomeação de elementos básicos da textualidade. Isso acaba trazendo um caráter estruturalista e sequencial para a textualidade. Reiteramos aqui que nos opomos a essas divisões, uma vez que há na textualidade uma complexidade de elementos que não se resumem apenas aos que foram pontuados, nem obedecem a um determinado seguimento. Como observam Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 51): “o texto enquanto evento não funciona respeitando a hierarquia dos sistemas, mas integrando-os e reintegrando-os de forma dinâmica e contingencial”. Podemos

ver que há inúmeros elementos linguísticos, cognitivos e sócio-históricos interconectados a rede da textualidade os quais não nos cabe definir, pois o campo é vasto, todavia podemos assim dizer que eles agem dentro da complexidade de sistemas e são intrinsecamente relacionados para que haja a constituição do sentido.

Não queremos dizer que discordamos plenamente de Beaugrande e Dressler, porém, compreendemos que a textualidade não se resume apenas aos elementos elencados pelos autores, mas funciona para além desses aspectos, assim como posteriormente foi reconhecido por Beaugrande.

Buscamos nesta dissertação expandir mais o conceito de textualidade e textualização, e nessa expansão de ideias, acrescentamos que não há espaço para escolher e nomear novos elementos para uma determinada cadeia, isso porque seria mais uma forma de estruturar a língua, e caso criássemos um conceito nomeando mais elementos, sempre deixaríamos de contemplar um ou outro que não foi registrado. Podemos apenas apontar alguns que merecem ser destacados, como por exemplo, a imprevisibilidade e a provisoriedade, entre outros, uma vez que a textualidade comporta elementos complexos que mudam constantemente conforme as situações e que frequentemente se atualizam. Esses fenômenos são bastante perceptíveis em situações reais da linguagem, um exemplo que podemos citar é uma situação vivenciada por Blommaert (2005, *apud* BENTES; REZENDE, p.42, 2014) em que o autor e uma amiga pesquisadora foram a uma conferência e em um dos quartos de hotel em que ele ficou tinha uma sacada [balcony] que permitia uma bonita visão de uma parte da cidade. Quando eles saíram para jantar, perguntou a amiga se no quarto dela também havia uma sacada “tão bonita assim”. O autor explica que o termo balcony em holandês é um termo rude e profundamente machista/sexista usado para se referir aos seios femininos. E enquanto conversavam, uma mulher vinha caminhando e usava um “top” decotado expondo parte de seus seios. Essa mulher foi notada pela colega pesquisadora e assim houve uma pista de contextualização, o que, infelizmente, fez que a frase mencionada pelo autor fosse entendida pela colega como tendo cunho pejorativo. O termo balcony, favorecido por esse cenário, rapidamente adquiriu um significado muito sugestivo. O que teve que gerar uma boa explicação por parte do autor para reparar o dano causado pela contexto imediato que, em interação com o contexto sociocultural (o uso pejorativo da palavra na cultura holandesa), favoreceu de forma imprevisível e momentânea esse caráter sexualmente ofensivo. Esse exemplo comprova, a nosso ver, a impossibilidade de se listar a priori todos os elementos da textualidade, muito menos de separá-los e estudá-los de forma totalmente isolada e independente um do outro.

Por outro lado, fazendo justiça a Beaugrande (1997), ressaltamos que o autor, em sua última obra revê o conceito e considera a textualidade, além de uma qualidade “essencial de todos os textos, também ‘uma realização humana’, isto é, o processo que se desenvolve sempre que um ‘artefato’ de sons ou marcas escritas [ou de qualquer outra natureza semiótica] é produzido ou recebido como um texto”². Essas ideias são retomadas e desenvolvidas por Marcuschi (2008), autor que citamos para completar a discussão.

Dando continuidade às questões referentes ao tópico em apreço, conforme ressaltam Bentes e Rezende,

Em um segundo momento, o conceito de texto passou a estar necessariamente associado ao de textualidade, pressupondo assim uma concepção de língua como ação ou atividade e o texto como um lugar de construção de relações e de objetos de discurso de naturezas diversas e dependentes do contexto histórico e social mais amplo (BENTES; REZENDE, 2014, p.45).

A partir dos apontamentos feitos pelos autores é possível perceber que faltava ao conceito de texto a contemplação da perspectiva da textualidade. Como vimos, a textualidade engloba elementos para além do artefato linguístico, com isso, essa nova revisão do conceito no conceito de texto foi imprescindível para a Linguística Textual de base sociocognitivista. Para Marcuschi (2008, p.91), “a textualidade não depende, de um modo geral, da correlação sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva”. Essa posição supõe, segundo Marcuschi (2008, p.89), pelo menos três alegações básicas:

Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema de língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.

Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

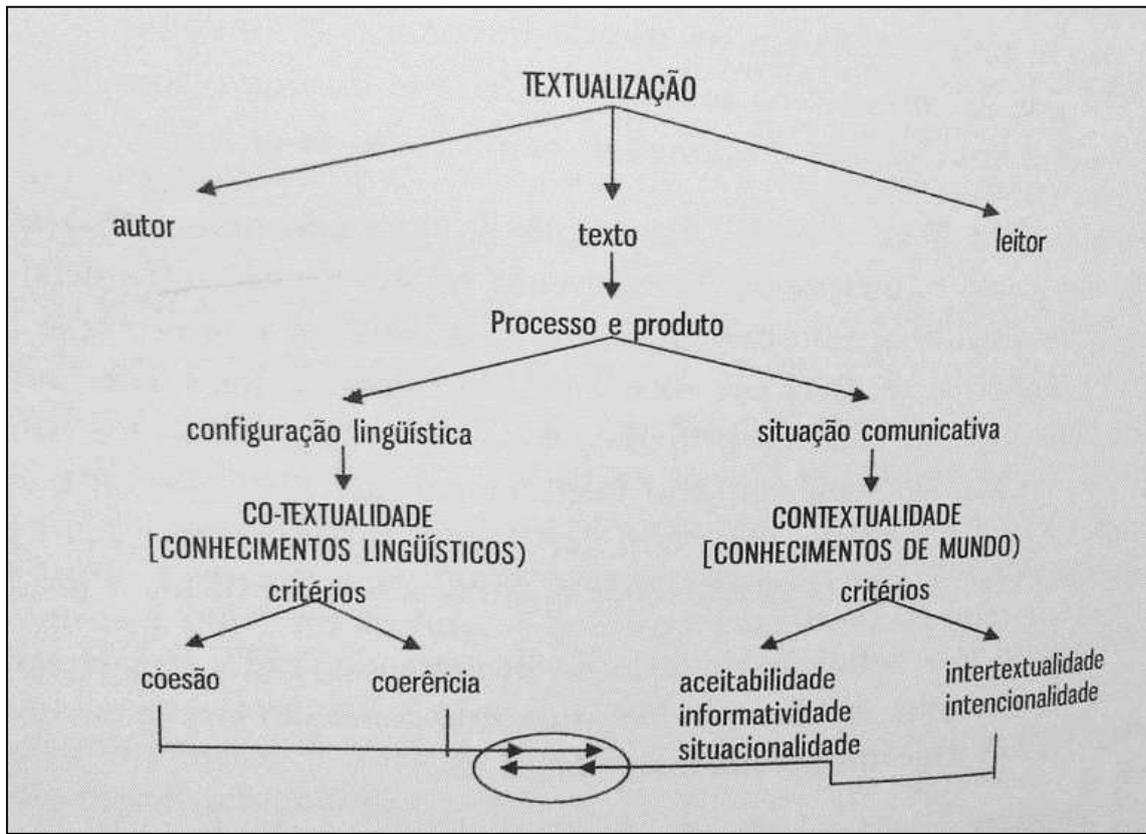
Todas essas alegações mencionadas por Marcuschi são integrantes da textualidade. Marcuschi reconhece o texto funcionando como evento a depender de seu processamento interpelado por sujeitos na ação linguística situados em um contexto interacional e sociohistórico. Ele vê a textualidade como evento final resultante das operações

² Tradução livre de Maria Helenice Araújo Costa – notas de aula

produzidas no processamento de elementos nos multissistemas. Para a textualidade ser entendida como um evento final, no qual se instituem relações que fazem com que um texto faça sentido, entendemos que essa construção de sentido está para além do processo de “interpretação textual”, uma vez que, conforme explicamos, concerne a vários elementos. Sugerimos então, a partir daqui, trocar o termo “interpretação textual” por “textualização”, ao qual convergem elementos bem mais amplos agindo interconectadamente dentro do processo textual. Textualizar é compreender a dinamicidade do processo de (re)construir sentidos.

Destacamos também que ao fazer este apanhado teórico sobre o que se refere à textualidade e à textualização em funcionamento do texto, que, em alguns momentos nos pareceu não ficar clara a distinção entre uma e outra na leitura de alguns autores. É o caso, por exemplo, de Marcuschi (2008) colocar em alguns momentos esses termos como sinônimos, o que dificulta um pouco o entendimento, embora ao longo da leitura possamos entender o que cada uma representa. Entendemos que a textualidade remete aos elementos, e, a textualização serve para nomear o todo, ou seja, nomear o processo de textualidade. A textualização, então é entendida pelo autor como processo de construção de sentido. Vejamos como é esquematizado por Marcuschi (2008) o processo de textualização e como nele são distribuídos os elementos de textualidade, ainda dentro da visão mais primordial. Tomemos emprestada:

Figura 1 - Esquema de textualização



Fonte: Marcuschi (2008, p.96).

Percebe-se que está contemplada nesse esquema uma redistribuição dos fatores elencados por Beaugrande, Dressler e também aqueles nomeados por Hanks. No esquema, os elementos que constituem a textualização estão separados, porém conectados para melhor entendimento por parte do leitor. Uma das características da textualidade é a conectividade. A textualização, como vimos no esquema, diz respeito a todo esse processo de enquadramento e ilustra como o sentido é construído na linguagem.

Ao produzirmos textos por um processo de textualização inadequado, como ressalva Marcuschi (2008), não conseguimos oferecer condições de acesso ao sentido, visto que o aspecto lingüístico não opera sozinho e não pode encarar em si todo o potencial de textualização. Portanto, é necessário olhar para o processo e entendê-lo. Isso porque produzir texto não é uma atividade de decodificação e sim um processo complexo de produção de sentido.

A textualização é uma das questões que merecem mais atenção em nossa pesquisa, isso porque, ao lidarmos com o ensino do léxico em sala de aula, nossa proposta é que ele seja ministrado considerando a textualidade e, principalmente, com base no processo de textualização.

Antunes (2009) ressalta que a chegada ao consenso de textualidade implicou em uma mudança de perspectiva que ampliou o objeto de estudo linguístico. Os elementos da textualidade foram incluídos na complexidade linguístico-social. No geral, a textualidade compreende a condição que têm as línguas em ocorrerem sob a forma de texto agindo comunicativamente e constituindo uma forma de comportamento social. E como levar essas noções para sala de aula?

O que propomos aqui é, nas palavras de Antunes (2012), o ensino textualizado do léxico ou, na visão sociocognitiva, o ensino com base na textualização do léxico, o que será melhor explicado no subcapítulo 2.3, especificadamente na subseção 2.3.1. Por ora, lembremos, conforme Antunes (2012), que o ensino do léxico ocupa um lugar ainda marginal em alguns programas escolares e não atinge a dimensão da textualidade. Segundo a autora:

Falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológicas e semânticas; mas vai muito além disso. (ANTUNES, 2012, p.24)

Tal problemática tem sido nossa preocupação desde o início desta pesquisa, pois se o ensino do léxico não atende a dimensão da textualidade, como poderíamos direcionar nossos alunos a refletir acerca do processo de textualização? Pensando nisso, levamos para o âmbito do ensino a seguinte observação: Mais que olhar para os elementos que compõem o texto a partir da textualidade, é preciso olhar para o processo. É no processo de textualização que se faz emergir os sentidos. Quando entendemos como acontece o processo, os elementos passam a ficar mais visíveis para o entendimento do leitor. Essa é uma observação que não está relacionada apenas à perspectiva daquele que ensina -o professor-, mas daqueles que aprendem -os estudantes, e obviamente àqueles que têm contato com a leitura dentro e fora do contexto escolar. O que queremos dizer é que, em sala de aula, os alunos também precisam reconhecer como funciona esse processo de construção de sentido. Precisam refletir sobre escolhas feitas por eles para renomear um referente e que elas estão ligadas às pistas contextuais, à troca de saberes, ao diálogo, às situações, ao léxico e que há interação entre esses elementos. No próximo subcapítulo, propomos uma discussão a respeito de questões ligadas à cognição, referenciação e ao pensar.

2.2 LINGUAGEM E COGNIÇÃO

A cognição diz respeito aos meios de produção e transmissão do conhecimento linguístico. Entre as principais teorias cognitivas temos a mentalista, a empirista, a funcionalista e a conexionista. Algumas delas mais ligadas ao cognitivismo clássico atrelado a modelos computacionais que pressupõem a existência de símbolos e funcionam de forma sequencial e modular, outras não, como é o caso do conexionismo. O resumo que diz cada uma dessas perspectivas pode ser conferido em Marcuschi (2007), pois nos interessa aqui tratar da cognição em um sentido mais atual, a que engloba os processos complexos, pois, “sendo a linguagem uma faculdade humana, a língua será sempre uma forma específica de ação e cognição situada e não um simples sistema de representação de segunda ordem”. (MARCUSCHI, 2007, p. 38)

Nesta pesquisa, já mencionamos que é parte integrante trabalhar o ensino do léxico via (con)texto, textualização, a partir de atividades didáticas de língua maternas (o metatexto), estas com base na proposta sociocognitivista que explora questões cujo foco é a aprendizagem, não a instrução. É sabido que a linguagem opera em nossas ações sociais e se manifesta através de textos orais ou escritos, sendo um processo mental e sociocognitivo, uma vez que não há como separar o processo cognitivo do social, nem o pensamento da linguagem.

Levamos em conta a importância de um ensino de língua cognitivamente situado e intermediado a partir de textos, bem como atividades que proponham uma compreensão do texto como um todo, que ultrapassem a subutilização deste enquanto mero artefato linguístico.

Aqui enfatizamos o papel da linguagem agindo dentro de um sistema complexo do qual fazemos parte. O sistema é dito como complexo porque nele convergem ações para além dos processos linguísticos interligados numa rede de trocas de elementos, agindo em interações. A linguagem, por ser social, está sempre aberta, “quando se tem uma linguagem, não tem limites para o que é possível descrever, imaginar, relacionar” (MATURANA, 2001, p.233).

Conforme Pellanda (2005, p.60), “estamos considerando sistemas longe do equilíbrio que dependem do princípio de auto-organização”. Essa é uma forma de ver a linguagem também sob o aspecto biológico e fisiológico. Para a autora, a linguagem é parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos, ela é um sistema longe do equilíbrio, isso porque é auto-organizadora. Esse aspecto representa muito bem o processo de textualização que é complexo, imprevisível.

Ao pensarmos no âmbito sala de aula, percebemos claramente que os alunos se auto-organizam, refletem sobre suas ações, e se reconstróem em interação com o meio na busca

pelo sentido. O fato é que estamos a toda hora em busca do equilíbrio e reagindo às perturbações do meio em que vivemos. São essas perturbações que permitem nossa auto-organização dentro do sistema.

E qual seria a ligação entre a questão da auto-organização e as atividades de leitura com foco no léxico? Conforme acreditamos, a ideia maturaniana de que “viver é conhecer, conhecer é viver” pode até certo ponto ser concretizada por meio de um ensino que se volta para os processos sociocognitivos que se desenvolvem entre os participantes do metatexto didático. Dessa forma, entendemos como aponta Costa (2010) que uma noção de ensino voltada à aprendizagem tem que ser estruturada em dimensões reais de comunicação, situações em que o aluno passa a ser agente na construção do próprio conhecimento que é adquirido, não recebido como conteúdos passados em forma de sequências instrucionistas, conforme costuma ser feito em uma visão tradicionalista de ensino. Se as atividades se desenvolvem dentro de “jogos de linguagem”, podemos considerá-las “formas de vida”, parte desse viver de que falam Maturana e Varela. E as questões, quando capazes de instigar os alunos, constituem as perturbações ao sistema cognitivo; são desencadeadoras de autopoiese, o processo que vai transformar texto e leitor, conforme afirma Pellanda (2005).

Endossa essa discussão o pensamento de Marcuschi (2008, p. 61) que considera que a língua deve ser vista como uma atividade, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podendo-se considerar, de forma resumida, que ela – a língua - “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Dessa forma, a linguagem concerne à cognição que se constrói a partir do agir dos sujeitos na interação com a sociedade, ou seja, esse processo depende do contexto cultural que o indivíduo se insere.

A cognição é social, por isso foi nomeada pelos teóricos por sociocognição. Situamos nossa pesquisa dentro dos processos sociocognitivos porque, ao operarmos com o estudo do texto, reconhecemos ser inegável que ele (o texto) é uma forma de cognição social. Para Cavalcante et al (2007), a sociocognição, abrange a relação entre linguagem e vida social. Esses autores reforçam que a perspectiva sociocognitivista considera os processos de construção e interpretação de textos respaldados pela ação social e uma ação cognitiva que estão constitutivamente interligadas.

Conforme o pensamento de Marcuschi (2007), a língua não é determinada a priori, nem constitui um sistema simbólico estruturado, mas sim, um sistema estruturante, com isso, a língua não apenas produz as representações da realidade, como também é uma forma de apropriação sociocognitiva da realidade manifestada de forma concreta nas práticas de linguagem humanas, ou seja, a língua está sempre inserida no campo social e no contexto em

que estamos situados, pois sempre estamos dizendo algo em dada relação de estado das coisas.

De acordo com as ciências cognitivas, a referência é um tipo de representação mental. Marcuschi (2007) esclarece que essa representação referencial é uma entidade mental que gera uma significação a partir de algum tipo de intenção, seja ela tomada de forma consciente ou não. “Este conhecimento estaria sob a influência do meio-ambiente, da percepção, da cultura e da ação social” (MARCUSCHI, 2007, p.39). Na próxima seção, veremos como se dá o estudo da Referenciação nesse contexto, uma vez que ela está encapsulada no campo sociocognitivista.

2.2.1 Sociocognição, Referenciação e Ensino de língua materna

Como acabamos de ver anteriormente, o referente, é fabricado a partir da prática social. Consoante Koch (2015), não vemos a referência aqui no sentido tradicional, clássico, como algo que serve apenas para representar um mundo extramental, fazendo das palavras apenas rótulos, pelo contrário, as expressões referenciais corroboram para a construção do sentido. O objeto de discurso é designado para representar ou sugerir algo.

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como Nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com eles: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2015, p.94)

Como lembra a autora, os objetos de discurso, por serem dinâmicos, podem ser modificados, ativados ou reativados transformados para que assim seja construído o sentido nas relações de interação por meio de textos. Dentro dessa mesma perspectiva, Cavalcante et al questionam a concepção clássica em que a referência é estabelecida previamente, como se as palavras fossem portadoras de sentido. “A referência é, portanto, compreendida como uma atividade dinâmica, como um processo no qual há o engajamento dos interlocutores. (CAVALCANTE *et al*, 2017, p. 95).

Temos então o estudo dos referentes dividido em duas fases, a primeira diz respeito ao referente como uma representação extramental, já esclarecida por Koch, o que representa apenas uma (de)codificação das coisas. Depois dessa concepção ainda imatura a respeito do papel dos referentes, eles passaram a ser entendidos numa segunda perspectiva como objetos de discurso que ocorrem a partir de eventos comunicativos dos sujeitos sociais em interação.

Partindo, agora, para os estudos de Referenciação, enfatizamos que esta é

respaldada pela visão sociocognitivista. Salomão (2003) afirma que não produzimos representações da realidade, ela é uma forma de apropriação sociocognitivista dessa realidade, pois a língua se insere no contexto e no campo social ao qual estamos situados. A sociocognição é parte desse processo complexo ligados à linguagem entre o corpo e a mente:

O conhecimento armazenado na mente é sempre passível de recomendações, de acordo com o que “negociado” nas interações humanas. É por isso que dizemos que a referenciação é um processo dinâmico complexo. Tendo em vista que os sujeitos estão sempre inseridos em práticas sociais e que eles agem segundo as orientações culturais do meio em que vivem, a experiência do conhecimento pelo corpo e seu armazenamento na mente dependem, necessariamente, do entorno sociocultural. É por isso que a referenciação se pauta pela visão sociocognitiva. (CAVALCANTE, 2015, p.214)

Isso ocorre como já dito, porque a Referenciação acontece na prática discursiva, entra aí toda uma noção respaldada em aspectos sociais histórico-culturais a partir da interação entre os sujeitos na busca pela construção partilhada de sentido, aqui também entra as noções de texto já esclarecidas no primeiro capítulo, uma vez que estamos retratando a referenciação no ensino. Todavia, aqui cabe a pergunta: como a referenciação, assim como os demais assuntos de nossa pesquisa podem ser retratados no ensino a partir do trabalho com texto? Recorremos ao que sugere os PCN do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Diz os PCN que devemos contemplar nas atividades de ensino a diversidade do trabalho textual:

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, p.24)

Os PCN tomam a linguagem como atividade discursiva ligada a textos de diversas ordens a fim de permitir que o aluno amplie sua competência textual discursiva. O texto é visto como uma unidade de ensino. Assim, o estudo da referenciação para as análises de leitura de um texto é importante ao passo que ao lidarmos com a textualização elaborada sociocognitivamente estamos diretamente envolvidos com a produção de sentido e estamos trabalhando dentro da proposta de texto inserida nos PCN para o ensino fundamental, público alvo deste estudo.

2.2.2 A construção dos elementos (re)categorizadores

O processo de recategorização merece, em nossa pesquisa, uma atenção maior. Isso porque temos como objetivo perceber como os itens lexicais são escolhidos dentro de um leque semântico e como eles são (re)categorizados pelos alunos pesquisados. Esse processo se dá pelo modo como mentalmente é identificado, classificado e nomeado entidades pertencentes a uma mesma categoria. Essa (re)categorização linguística se processa na base dos protótipos, que seria a representação mental das entidades.

Mondada e Dubois (2003) ao invés de pressupor uma estabilidade das entidades no mundo e na língua, consideram a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias que são de ordem linguística e cognitiva, assim como seus processos de estabilização. Elas dizem que os atores situados dão sentido à língua e ao mundo, constituindo individualmente e socialmente as entidades.

A discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente *a priori*, mas varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas. Em outros termos, ao nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos não são dados segundo as “propriedades intrínsecas do mundo”, mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos. (MONDADA e DUBOIS, 2015, p.34-35)

As categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis. A partir disso, inferimos que as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam sincronicamente e diacronicamente, isso porque as categorias são inconstantes, variáveis e evoluem, pois estão ligadas à adequação contextual, por isso são adaptativas.

Para Cavalcante (2011), a recategorização é o fenômeno cognitivo-discursivo que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto. Dessa forma, através deste trabalho, investigamos como os alunos recategorizam alguns objetos de discursos na busca pelo sentido.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) trazem uma primeira abordagem sobre recategorizações lexicais. É sabido que o léxico das línguas é um instrumento complexo. Para os autores, a recategorização lexical consiste na remissão ao referente textual ou ao objeto de discurso já introduzido na memória discursiva através de uma expressão referencial que o representa sob uma nova perspectiva ou sob uma nova categoria. Dessa forma, ao recategorizarmos estamos renomeando um referente.

A construção da referência se dá pela textualidade, logo, o ato de referir é sempre uma ação conjunta, é na interação mediada pelo outro e na integração de nossas práticas de

linguagem e vivências socioculturais que construímos uma representação que por sua vez é instável.

Partimos assim, de uma noção de texto como fenômeno comunicativo, o que supõe uma visão de coesão/coerência e de textualidade que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos do contexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades. (CAVALCANTE; 2011, p.17)

O contexto sócio-histórico ajuda os participantes da enunciação a (re)construírem a referência. Para Mondada e Dubois (2003), os referentes, concebidos como objetos do discurso, não são reflexos de uma realidade objetiva, mas concebidos sociodiscursivamente através de práticas comunicativas contextualizadas.

Neste estudo, portanto, focamos nossas reflexões, justamente, na investigação de tais ocorrências no estudo situado do léxico de textos em atividades de leitura, a fim de perceber como os itens lexicais são recategorizados por estudantes de 9º ano e como estes fazem escolhas lexicais, assim como justificam essas escolhas. Passemos, no que segue, a discutir sobre o léxico.

2.3 O LÉXICO EM FUNÇÃO DO TEXTO

Para iniciarmos esta seção, vejamos, primeiramente, como alguns autores definem o léxico de uma forma mais geral ou aplicada ao ensino de língua materna. Começamos pelo que exploram Pontes e Santos (2014) ao definirem o léxico como o conjunto de palavras de uma língua e suas propriedades. Esses autores defendem que é preciso ver o léxico para além dos níveis da língua, aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos, pois essa definição desconecta a língua de aspectos essenciais como, por exemplo, a relação dos falantes em um contexto sócio-histórico.

Nascimento (2013), por seu turno, reitera que o léxico de uma língua é a parte mais aberta, rica e criativa, isso por manter uma ligação com a cultura e o momento histórico de cada comunidade linguística. Essa é uma das formas de pensar o léxico que defendemos neste estudo. Conforme Nascimento, o léxico acompanha o homem em sua trajetória através da nomeação da realidade e que determinados conceitos de palavras surgem, ou caem em desuso. Isso acontece justamente pela dinamicidade das línguas.

Zavaglia defende que o léxico transmite os elementos culturais dos indivíduos, o

léxico para ela “registra o desencadear das ações de uma sociedade, suas mudanças, seu progresso ou regresso” (ZAVAGLIA, p. 2, 2011). Para Biderman (1996) o léxico está ligado ao conhecimento e as nomeações na língua e é resultado de operações perceptivas e cognitivas.

É inegável que as escolhas lexicais que fazemos são definidas, também, tendo em vista a dinamicidade das práticas discursivas. Desse modo, o contexto, as intenções e uma gama de componentes estão envolvidos na dinamicidade desse processo. No âmbito dos estudos do texto, de modo especial quando discutimos a referenciação proposta por Mondada e Dubois (2003), vimos que ao negarmos uma visão especular do mundo, na qual a língua é um reflexo da realidade, assumimos, no processo de (re)construção conjunta dos sentidos, que as palavras, ou seja, os objetos discursivos, são co-construídos no seio das atividades interativas. Assim, ao pensarmos no ensino do léxico em sala de aula, devemos tomar como prévia essa posição, uma vez que as palavras nos textos são suscetíveis de sofrer variação quando lidas, discutidas em situações de interação, atualizáveis no fluxo da construção do metatextos didático. Como lembra Marcuschi (2004, p.6): “A questão não é qual o papel do léxico na produção de sentido e sim qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido”. Esse autor observa que o léxico não pode ser pensado à margem da cognição social, assim como também expressa Antunes:

O léxico de uma língua pode ser visto como uma espécie de “memória” representativa das ‘matrizes cognitivas’ construídas, também é verdade que se trata de uma memória dinâmica, em movimento constante, que se vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa (ANTUNES, 2012, p.28).

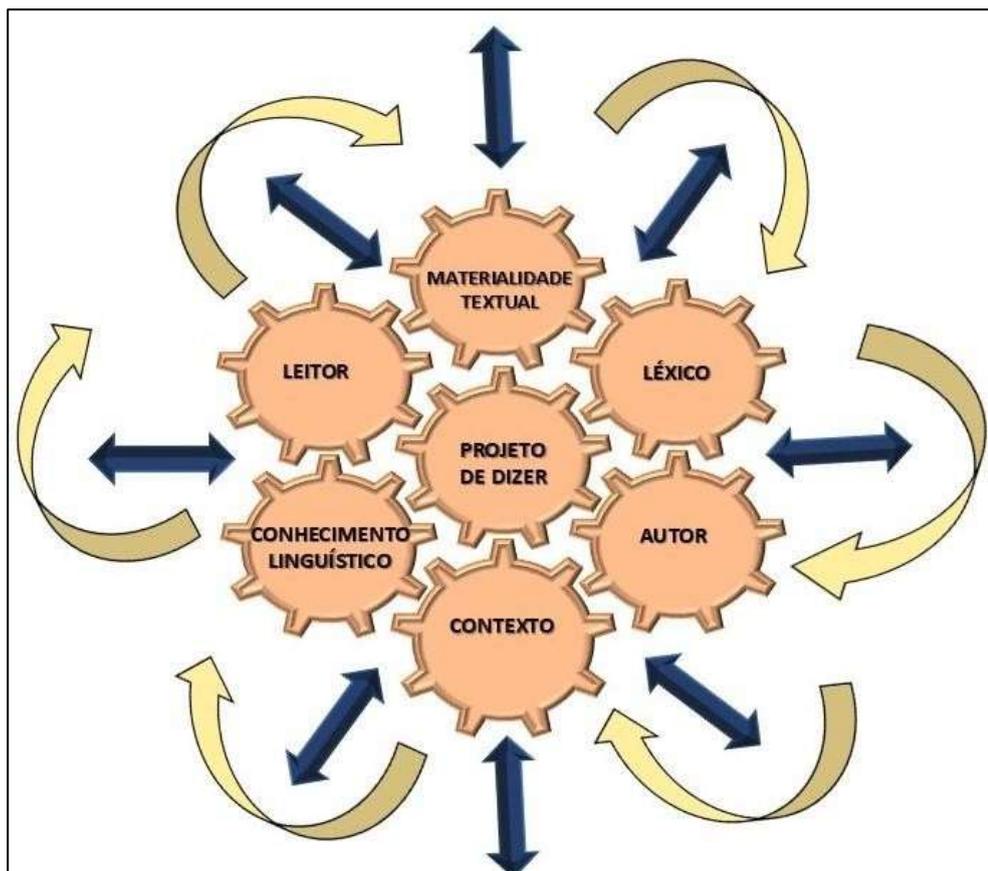
Neste ponto do nosso trabalho, é importante argumentarmos, mais uma vez, em prol da dinamicidade do processo de textualização, do qual fazem parte inúmeros componentes, como leitor, autor, a materialidade textual, o conhecimento linguístico, o próprio léxico, entre outros componentes que possam juntar-se a esses, durante o processo de negociação de sentidos. A nosso ver, todos esses componentes operam como engrenagens que se encaixam de forma tão precisa que se torna, muitas vezes, extremamente difícil observar para qualquer uma dessas engrenagens em uma situação que não seja funcionando juntas. Isolados, esses componentes, ou essas engrenagens, são apenas peças, estrutura linguística. Juntas, as peças complementam-se e harmonizam seu movimento com vistas à construir sentido.

Quando falamos, anteriormente, da complexidade do processo de construção de sentido, não nos referíamos a uma dificuldade no nível do “difícil”, mas complexo porque envolve inúmeros componentes que são essenciais ao funcionamento do sistema como um todo.

Marcuschi (2005), reitera que são inúmeros os componentes implicados na construção de sentido que fazemos em meio a dispersividade discursiva na qual estamos inseridos. Esse autor ressalta, no entanto, que o leitor funciona como núcleo organizador desse hipertexto, não podendo, no entanto, ser tido como mais importante elemento desse sistema, uma vez que todos possuem igual importância.

Pensar a negociação de sentidos de forma tão dinâmica e complexa distancia-nos, por exemplo, de abordagens mais tradicionais das quais os estudos linguísticos têm se afastado nos últimos anos. Por exemplo, a ideia de língua como estrutura, ou a de um sujeito detentor do sentido. Para nós, essas abordagens falham, sobretudo, por focalizarem apenas um dos componentes do processo, quando, na verdade, todos os elementos são necessários. A figura a seguir tenta ilustrar como, a nosso ver, essas engrenagens se relacionam e se movem para todos os sentidos possíveis.

Figura 2 - Processo de textualização



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pudemos observar, a ilustração apresenta como alguns elementos, como contexto histórico e cultural, leitor, conhecimento linguístico, léxico, intenções, estão entrelaçados e colaboram para a construção do sentido. Obviamente, entendemos que diversos

outros componentes podem ser encaixados aí, como a cognição, a gramática e o discurso, entre outros, porém evidenciamos esses no intuito de exemplificarmos essa metáfora que entendemos ser condizente com a dinamicidade desse processo que queremos evidenciar. Podemos também destacar outros elementos como imprevisibilidade, provisoriedade que também fazem parte da textualização. O esquema apresentado na figura é apenas para tomarmos nota da complexidade do sistema. As setas apontam da direita para esquerda (ou o contrário), do interior dos elementos para o exterior (ou o contrário). Isso implica dizer que não há uma sequência a ser seguida para a construção de sentido, os movimentos são diversos e os mais variados possíveis, mas nunca os mesmos. Ao mudarmos o movimento, alteramos, conseqüentemente, o sentido, uma vez que os sistemas complexos são, como afirma Demo (2002), irreversíveis.

Neste estudo, ao direcionarmos nosso olhar para o trabalho com o léxico, estamos focalizando apenas uma dessas engrenagens, mas por entendermos que elas só são possíveis assim, interligadas, não podemos desprezar os outros elementos desse sistema. O processo de textualização do léxico é também dinâmico e sofre influência de todos esses componentes aí expostos.

Como veremos em nossa análise, no processo de construção ou de justificativa das escolhas lexicais, nossos participantes recorrem a informações advindas de diversos outros componentes, como contexto, conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, a materialidade textual, etc. Diante disso, no que segue, buscamos discutir de modo específico a proposta de ensino textualizado do léxico tendo em vista essa dinamicidade aqui evidenciada.

2.3.1 Ensino e leitura com base na textualização do léxico: uma proposta.

Discutimos na sessão 1.1.3 textualidade e textualização e, no final, refletimos um pouco sobre o modo pelo qual a textualização poderia ser contemplada em nossa pesquisa. Retomamos aqui de forma mais aprofundada essa reflexão.

Conforme já defendemos, é necessário o uso de pistas contextuais para a textualização do léxico. Devemos colocar em prática que textualizar na tentativa de, não é decifrar algo que pode estar numa sentença ou no signo isolado, mas é dominar a práxis social da linguagem nos diferentes contextos.

O ensino com base na textualização do léxico presume aulas sociointerativas e sociocognitivas com foco na leitura. Para tanto, é necessário recorrermos aos metatextos didáticos em sala de aula. A textualização se dá pela forma de como é dado o olhar para o

processo. Esse processo é encapsulador dos elementos que compõem a textualidade. Quando relacionamos o ensino do léxico nessa perspectiva, conforme mostraremos em nossas análises, percebemos sair da superficialidade textual e mergulhar no todo textual, no evento, lendo, fazendo inferências e principalmente refletindo sobre os textos e compartilhando seus sentidos. Isso, a nosso ver, torna o estudo do léxico mais dinâmico e acessível.

O estado pronto das coisas, ou as identificações prévias, por si não alteram de forma positiva a aprendizagem, dessa forma é interessante que não só o professor seja portador do conhecimento do processo de textualização, mas que os alunos reconheçam na prática como se constitui tal processo. É o refletir sobre o processo que os levará a entender como se dá a construção de sentido de itens lexicais no funcionamento dos textos.

Para que esse propósito se desenvolvesse em sala de aula de acordo com o que se vem sendo pensado atualmente no âmbito da leitura, propusemos-nos trabalhar em nossa pesquisa com aulas de leituras que subsidiassem o encontro entre o léxico e a textualização como processos interativos e complexos.

Segundo Pellanda (2005), a leitura de um texto funciona como elemento perturbador. Para autora, o texto seria a potência do ser e a recriação do sujeito nesse processo interacional. É através da leitura que se faz emergir a recriação do texto. A leitura é, então, um dispositivo complexo da cognição e do sujeito, pois texto e leitor se reconfiguram com a leitura, uma vez que aprendemos com o texto e, ao modifica-lo, também nos modificamos. O leitor se organiza quando interage com o texto e estabelece uma nova relação com a realidade. Assim, leitor e texto estão envolvidos numa transição complexa e não linear. Os fundamentos para essa explicação que oferece a autora são provenientes da Biologia do conhecimento, postulada pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (2001). Segundo os autores, os seres vivos são sistemas autopoieticos, isto é, sistemas que se auto-produzem recursivamente a partir das perturbações sofrem e provocam na relação com o ambiente. Para Pellanda (2005), o contato com o texto seria uma perturbação que desencadearia no sujeito um processo autopoietico enquanto ele tentaria modificar o texto pela tentativa de compreendê-lo.

O leitor é participativo, por isso que é sociocognitivo, e, ao se envolver no processo de leitura, ele reatualiza o texto. Desta forma, o trabalho voltado para o ensino do léxico na escola, através da leitura de textos e de atividades interativas, proporciona um processo sociocognitivista de pensar a linguagem. Considerando a proposta de Costa (2010)³, entendemos que o ensino com base na textualização do léxico deve ser voltado para

³ Costa se apoia em Brown e Duguid (1996) para pleiteiar um ensino voltado para a aprendizagem, que se opõe ao ensino com base na instrução.

aprendizagem, pois o significado das palavras é construído no uso.

As escolhas lexicais e/ou os processos de construção de sentido envolvendo itens lexicais ora são justificados pelas mesmas pistas, ora por pistas diferentes, mas mantendo o mesmo sentido, conforme veremos em nossas análises. Porém existem também alunos cujo processo de formação de sentido se distanciou dos demais. Destacamos esse fato aqui para justificarmos o que já havíamos falado sobre ser necessário que o aluno pense sobre o que o levou a (re)categorizar uma palavra. É necessário saber o motivo de tal escolha ou de tal atribuição de significado. Só podemos lutar com as palavras e seus sentidos em sala de aula quando conhecemos os motivos que levam os alunos a recorrerem a um termo em detrimento do outro ou de um significado mais ou menos global. Conhecendo as pistas podemos melhor refletir sobre elas e assim realizar a mediação mais adequada.

A partir disso, é preciso que o professor envolva essa competência teórico-prática na tentativa de fazer os sentidos emergirem para que a leitura não se torne mecânica, instrucionista ou didaticamente sequenciada, uma vez que a aprendizagem não se limita a estudar apenas uma parte isolada longe da interação com outras partes do processo de linguagem. Veremos a seguir um pouco mais sobre as escolhas lexicais.

2.3.2 As Escolhas Lexicais.

Ao pensarmos no trabalho com o léxico em sala de aula investigamos de que modo os alunos fazem escolhas lexicais ou reconhecem esses itens como parte do aparato formal que participa do processo de semiose.

Dessa forma, conhecemos passos da construção de sentido, quais são as primeiras definições que os alunos trazem para uma determinada palavra e como essas construções são defendidas, como são partilhadas e/ou modificadas na interação com o grupo. Entender como se deu esse processo e fazê-los refletir sobre suas escolhas ou sobre seu processo de fazer sentido reconhecendo o léxico como elemento constitutivo da construção de sentido é uma tentativa de levar para o âmbito escolar uma discussão em torno do ensino do léxico considerando o texto como um evento comunicativo. Assim, acreditamos que os estudantes tomam consciência do processo textual e de como funciona a construção de sentido permeado pelas escolhas lexicais. A esse respeito, vejamos o que pensa Cardoso (2015, p.124):

A escolha lexical usada na elaboração de um texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu e de seu papel na sociedade. As palavras selecionadas podem revelar valores ideológicos, retratar o conjunto de

experiência humana acumulada, assim como práticas sociais e culturais, já que é no léxico que se veem representadas, de forma objetiva, as visões de mundo dos sujeitos participantes da prática discursiva.

As escolhas das palavras estão diretamente ligadas as expressões referenciais (re)categorizadoras e é por isso que a linguística textual tem um papel fundamental nesse estudo, uma vez que lidar com o léxico do ponto de vista da textualização é mostrar como as escolhas lexicais estão inseridas e organizadas no pensar sobre o texto para os alunos, sejam eles escritos ou orais, a partir desse entendimento podemos levá-los a compreender determinados termos. “O enunciador faz, então, uma escolha que varia de acordo com o tipo de texto, com o tipo de público, com a situação da enunciação. Essa escolha, entretanto, tem algumas limitações” (CARDOSO, 2015, p.119).

As palavras fazem parte de um grande acervo no campo semântico, expressam pensamentos, atitudes, sentimentos, momentos históricos, sexo, idade. O que a autora quis dizer é que as escolhas lexicais são limitadas por essas circunstâncias, isso porque muitas vezes o padrão dessas escolhas é preestabelecido pela sociedade, no caso, as situações de funcionamento discursivo. Essas situações preestabelecidas podem tanto ajudar na significação da escolha de um item lexical, como podem trazer algumas confusões quanto às categorias dos elementos referenciais no texto. Para Halliday (1994), o falante ou escritor cria coesão no discurso a partir da escolha do item lexical, isso porque essas escolhas estão relacionadas ao contexto de uso.

Olhando do ponto de vista do leitor, que, conforme vimos em Beaugrande (1997), amplifica o texto, pondo-o em funcionamento, concordamos com o pensamento de Antunes (2009, p.159) quando ela afirma que uma determinada cadeia coesiva formada com base em unidades do léxico “constitui, sem dúvida, uma estratégia imprescindível para que o leitor processe a compreensão do texto, principalmente a compreensão de seus aspectos globais”.

Poderemos ver como essa discussão se dá na prática de ensino a partir de nossas análises; por hora, chamamos atenção de forma geral para como acontece esse processo de escolha, conforme já mencionamos, e o olhar para a semântica léxica, pois acreditamos que a atenção para esses fenômenos gera resultados produtivos no processo de ensino aprendizagem do léxico. Falamos da semântica lexical aqui a partir do ponto de vista cognitivo, e, de certa forma o que já viemos a relatar ao longo de nossa pesquisa contempla o léxico atrelado ao sociocognitivismo.

Discutidas as perspectivas teóricas que ancoram nossa dissertação, antes de demonstrarmos como elas funcionam na prática a partir de nossas análises, faz-se necessário esclarecer como se deu nosso percurso metodológico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisas científicas no campo da sala de aula sempre trazem novas descobertas. A nosso ver, o resultado desse tipo de investigação pode trazer *insights* interessantes, se o olhar se voltar para o real processo de construção do saber pelos alunos. Quando falamos de teoria e prática, ressaltamos que uma não se serve apenas de aplicação para a outra, mas visa a compreender como se dá o processo. Isso não significa levar para a sala de aula um estudo acadêmico conforme vimos na universidade, mas levar a teoria para a prática escolar de uma forma mais simplificada aos estudantes. Quando, por exemplo, mostramos aos alunos que o texto conversa com eles estabelecendo um diálogo interativo, estamos (in)diretamente lhes apresentando teorias bakhtinianas e outros referenciais que sustentam a ideia de linguagem como prática social e negam a concepção de língua como código. Quando conduzimos nossos alunos a olhar para o contexto, o cenário, a incorporação dos saberes, estamos apresentando Hanks, e assim, conseqüentemente, estamos abrindo espaço para que eles desenvolvam um conhecimento epilinguístico que os fará desenvolver estratégias mais efetivas para construir um saber mais funcional, o chamado “saber como” e não apenas o “saber sobre”.

Diante disso, concordamos com o que defende Demo (2015, p. 2). Para ele, é preciso educar pela pesquisa, ou seja, levar a pesquisa para sala de aula e fazer dos nossos alunos pesquisadores. A priori, parece que os resultados dessa tarefa são difíceis de ser observados, porém, quando a inserimos na nossa prática docente, podemos até nos surpreender ao constatar mudanças significativas. É essencial que, primordialmente, o professor se sinta pesquisador, e “a partir daí entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho”.

Para Demo, a pesquisa deve ser a base da educação escolar, e acontecer como uma atitude cotidiana do professor e do aluno, “não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (DEMO, 2015, p.12). A pesquisa vista como especial, nesse sentido, afasta muitos docentes. “Por conta desta crença frívola, o professor também não se entende por pesquisador. Acha que o pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria à altura de fazer” (DEMO, 2015, p.14).

Cientes dessas questões propostas por Demo, é que buscamos, nesta pesquisa, aliar teoria e prática. Em nossa pesquisa, tentamos olhar para a dinamicidade do processo, não apenas para o produto, o que nos permitiu perceber a importância do professor-pesquisador. A fim de inserirmos nossos alunos no processo, tornando-os mais autônomos, pois desde nosso primeiro

encontro com os participantes levamos essas noções na intenção de que eles se percebessem enquanto pesquisadores e não como “sujeitos” pesquisados, tanto que isso foi relatado. Corroboram essa nossa tentativa as palavras de um dos participantes em um pequeno questionário de encerramento em que mencionou que as aulas em forma de rodas de conversa foram proveitosas e que ele gostou muito das “aulas de pesquisa”. Veremos que em alguns pontos desta metodologia há relatos retirados do questionário de encerramento. Decidimos fazer essas inserções em virtude de algumas falas dos participantes representarem uma resposta positiva quanto aos aspectos de nosso percurso metodológico. Entendemos que mencionar tais trechos poderia trazer implicações positivas para a ação do trabalho desenvolvido na escola.

Interessante que os alunos incorporaram as oficinas como “aula de pesquisa”, o que destaca a essência de serem trabalhadas na escola aulas que promovam investigação e reflexão dos saberes. Nossos participantes estavam cientes de que os nossos encontros traziam para o ambiente sala de aula o funcionamento de uma pesquisa, e isso os empolgou a participar e a contribuir. Destacamos aqui que nossos alunos foram os grandes protagonistas desta pesquisa e nos ensinaram a melhor entender um fenômeno até então difícil de explicar. Passemos, agora, a especificar nesta seção, como se desenvolveram nossos traços metodológicos.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho, como já salientamos, ocorreu no ambiente escolar. Trata-se da investigação de como os alunos do 9º ano de escola pública constroem sentidos de itens lexicais enquanto processo de textualização, a partir da interação mediada por seus pares e pelo professor, considerando o uso de metatextos didáticos.

Nosso intuito partiu de determinados pontos: o que faz um aluno optar por uma escolha lexical ou outra para (re)categorizar um item lexical? Quais pistas eles usam para defender seu ponto vista? Quando essas pistas aparecem de forma distante do significado da palavra ou termo estudado, como ajudá-los a olhar para suas afirmações, refletir sobre elas e reformulá-las? Entendemos que o caminho que percorremos para responder a essas perguntas é “complicado”, isso porque o ensino ainda é muito mecanizado e estruturado por aulas tradicionais, focado no produto, não no processo. Quando vamos fazer um trabalho mais interativo, ainda encontramos certa rigidez da escola, que prioriza conteúdos programados para

um ano letivo, a quantidade de conteúdos absorvidos (e muitas vezes nem apreendidos) parece prevalecer mais que o caráter qualitativo de ensino.

Pensando nisso, nosso enfoque se debruça sobre o processo qualitativo de pesquisa, uma vez que o ambiente pesquisado é a escola e a pesquisa decorre do processo interativo de leitura. Demo (2014) aponta para diversos fatores sobre as implicações metodológicas nas pesquisas qualitativas. Sobre a questão da qualidade, o autor ressalta que esta também provém de bases quantitativas. Portanto, uma não sobrepõe a outra, pois “assim como rejeitamos a redução da qualidade à quantidade, faríamos o mesmo erro interessando-nos apenas pela qualidade” (DEMO, 2014, p.150). Sendo assim, conforme o autor, não há como priorizar apenas uma. Porém, no que se refere à qualidade, para o autor, o mais importante é visualizá-la como expressão complexa e não linear dos fenômenos que indica incompletude ostensiva e pretensamente ilimitada.

Como salienta Demo (2014), a pesquisa qualitativa faz jus à complexidade da realidade, ou seja, ao contexto social, tornando relevantes as relações humanas. Segundo o autor, há fenômenos que primam pela qualidade no contexto social cuja captação exige mais que mensuração de dados. Acreditamos que, ao desenvolvermos uma pesquisa cuja intenção não se resuma em apenas testar uma teoria e coletar dados, mas priorizar a aprendizagem, estamos contribuindo para que a precarização do ensino diminua.

Nosso trabalho se enquadra no processo de pesquisa denominado por Bortoni-Ricardo (2008) como pesquisa etnográfica colaborativa, também conhecida como “Pesquisa-ação”, pois, como salienta a autora, esse tipo de estudo tem como objetivo não apenas descrever, como é o caso da pesquisa etnográfica convencional, mas de promover mudanças no ambiente pesquisado.

Thiollent (1986) considera a pesquisa-ação como uma pesquisa social concebida e realizada com ação ou com resolução de um problema coletivo, onde pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo; assim, segundo o autor, o pesquisador deve comprometer-se coletivamente para encontrar alternativas na resolução de problemas.

A partir da leitura desses autores sobre como se fundamenta a pesquisa-ação e acerca do que caracteriza uma pesquisa com teor qualitativo, tivemos como pretensão que esta pesquisa possa contribuir com o ensino-aprendizagem a partir de uma “abordagem textual-discursiva do léxico, na qual se possam destacar os recursos de textualização que se valem das propriedades das unidades lexicais” (ANTUNES, 2012, p.25).

Neste ponto, achamos conveniente ressaltar que nossa atenção não recai apenas

sobre a resolução de exercícios, mas especialmente sobre a discussão deles na interação entre professor-alunos. Assim, nosso trabalho se deu em torno de atividades de leitura. Para tanto, escolhemos e elaboramos metatextos didáticos (que serão melhor explicados ao decorrer deste capítulo) sob a perspectiva sociocognitivista que abrangem o estudo lexical nos textos, pois entendemos, consoante Costa, Monteiro e Alves (2016), que o discurso oral do professor na interação com os alunos com vistas ao direcionamento das discussões em sala, assim como as próprias atividades didáticas, constituem “metatextos didáticos”.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2017, em uma escola pública da rede municipal, situada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. A escola oferece turmas do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. A seleção dos participantes, primeiramente, foi feita conforme o devido consentimento e autorização do comitê de ética⁵ da Universidade Estadual do Ceará, mediante o assentimento da escola, dos pais, assim como dos próprios participantes da pesquisa. Os alunos selecionados são da mesma turma de 9º ano do ensino fundamental.

Pensamos a priori na seleção de dez alunos, já levando em conta a dificuldade que seria trabalhar com a turma toda, uma vez que, conforme já mencionamos, o programa escolar não permitia que toda a turma fosse afastada da sala de aula regular. Tendo isso em nota, a professora de português, regente da turma, nos possibilitou a retirada desses dez alunos. Em sala, foi explicado como seria o trabalho a ser desenvolvido na escola através da pesquisa e doze alunos tiveram interesse em participar. A seleção se deu por parte do interesse deles. O grupo foi formado, inicialmente, por doze alunos. Porém, um dos participantes não era assíduo na escola. Frequentou o primeiro dia e faltou aos outros, motivo pelo qual descartamos seus primeiros e únicos dados, ficando assim, com o total de onze alunos que foram nomeados por nós como **P** (participante), para manter o anonimato, um dos critérios da ética da pesquisa. Assim, eles são referenciados ao longo desta pesquisa como **P1-P11**, respectivamente. Tivemos uma turma bem diversificada quanto ao grau de proficiência leitora, lidando com leitores mais e menos proficientes.

Desenvolvemos aqui um estudo com base na leitura de textos variados, levados aos nossos participantes através das oficinas e a partir de atividades de compreensão leitora. A partir disso, foi possível que os alunos refletissem a função dos sentidos com base no

contexto de uso. A percepção dos alunos em relação ao percurso metodológico desenvolvido nas oficinas foi positiva, assim como podemos melhor ilustrar a partir do relato de P10 quando justifica por que gostou dos nossos encontros:

Porque a gente costuma conversar sobre o texto isso é importante pra gente descobrir o significado das palavras, foi uma experiência muito importante. Eu vou ler os textos com mais cuidado e conversar com meus amigos sobre o texto. **(P.10)**

Assim, ao tratarmos com questões acerca do ensino do léxico e ao propormos uma forma de trabalharmos dentro da perspectiva da textualização, a nosso ver, é uma forma de contribuirmos para que o ensino do léxico não seja apresentado apenas do ponto de vista gramatical, como geralmente vem sendo tratado com frequência nas escolas, sobretudo nos materiais didáticos, embora as teorias já reconheçam o contrário. É preciso fazer os alunos mergulharem no texto e se sentirem parte dele, assim eles podem tomar gosto por descobrir o quanto a busca pelo sentido é dinâmica e colaborativa.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Quanto à geração dos dados, pontuamos como importantes os seguintes instrumentos que nos auxiliaram no decorrer da pesquisa. São eles:

a) Oficinas de leitura: foram preparadas cinco oficinas de leitura, cada uma delas composta por 1h/aula, que aconteciam no horário da aula de língua portuguesa em um espaço reservado na escola. Nelas foram distribuídas xerox de materiais a serem usados pela turma. As aulas das oficinas se deram por meio de rodas de conversas onde os participantes puderam dialogar, trocar informações e refletir sobre os sentidos do texto. O que pareceu ser positivo para os alunos, conforme relatado no questionário por **P6**:

As melhores aulas que foram feitas, foi as que ocorreram a partir de uma roda de conversa, elas aproximaram muito alguns dos meus colegas da leitura, e alguns deles até se interessaram um pouco mais em literatura, na língua portuguesa.

Isso também parece ter sido admitido por **P7**, que comparou e avaliou a experiência, diferenciando-a da “aula regular”:

A diferença da aula na sala e na aula regular é o que respondemos e aprendemos em coletivo. O mais interessante foi a maneira de aprender coletivamente.

P7, a fim de diferenciar as aulas, destacou o termo “aula da sala” para referenciar as oficinas e “aula regular” para referenciar suas aulas diárias na escola. Esses relatos foram muito importantes para nós, enquanto pesquisadores, no sentido de perceber qual a visão dos alunos em relação às oficinas.

b) Metatextos didáticos: as próprias oficinas configuram um grande metatexto, pois dentro delas pudemos promover a integração com os demais metatextos: aula, atividades, reflexões. Sequencialmente, tivemos em nossas discussões uma primeira *atividade de leitura I com base no Cloze Lexical*, o que possibilitou aos alunos fazerem uma primeira imersão no problema de como as palavras funcionam no texto, decidindo qual a mais adequada ao contexto. O texto escolhido apresentava lacunas a serem preenchidas com palavras a serem escolhidas em um quadro que oferecia, para cada lacuna, três possibilidades de escolha, que poderiam ser inseridas nelas a partir do contexto. O objetivo dessa atividade era apenas para chamar atenção dos alunos para o problema, uma forma de prepará-los para as demais atividades. Assim, tivemos na sequência a reflexão e discussão de respostas às duas atividades da Revista *Siaralendo*, que apresentam questões interativas e trabalham itens lexicais a partir do processo de textualização. As atividades do material foram retiradas do livro *Preparação: rumo ao ensino médio da Revista Siaralendo Volumes 1 e 2*.

A escolha do material baseou-se na proposta que os autores nos trazem com questões sempre voltadas para a interação e baseadas nos princípios da cognição situada. Embora tais atividades não tivessem sido elaboradas especificamente para este estudo, o fato de algumas apresentarem questões que salientam claramente o léxico em função do texto e de ainda promoverem a interação em torno do problema foi crucial para nossa decisão de elegê-las como instrumentos para a geração de dados. Assim, as atividades selecionadas foram: “O surfista na visão do Poeta- Balada” (aulas 6 e 7- p.49) da Revista *Siaralendo*, registrada no anexo A, e a atividade “Bodefone? No Ceará tem disso, sim”; conforme consta no anexo B (aulas 31 e 32- p.65).

Com base nesses exemplos de atividade, elaboramos uma terceira atividade. Intitulamos como “O grilo Grilado”, a partir do texto de Elias José. Pensamos nessa

elaboração porque havia aspectos do ensino do léxico mais específico que não estavam contemplados nas duas atividades da revista *Siaralendo*.

A última atividade de leitura foi, assim como a inicial, baseada no *Cloze Lexical*. Já esta não teve o mesmo caráter da primeira, que era só para chamar atenção dos alunos. Propusemos nesta última a leitura de um texto que apresentava lacunas sem opções, isso para tentarmos perceber até que ponto as reflexões ao longo das aulas haviam despertado a atenção dos alunos para o uso das palavras em função do sentido do texto. Nosso intuito não foi medir o percentual de acertos, algo que se faz na aplicação do cloze clássico com propósito de testagem quantitativa. Ao lacunamos o texto selecionamos para omitir determinados itens cuja recuperação no texto julgamos exigir do leitor o recurso a determinados tipos de pistas contextuais, as quais orientariam nossa discussão final.

c) Respostas escritas e gravação da interação: nosso principal instrumento foram as respostas às atividades; estas se davam tanto na forma escrita como na forma oral. Foram entregues aos participantes xerox das atividades didáticas para que eles, em um primeiro momento, pensassem nas respostas, e, surgindo dúvidas nesse primeiro momento, pudessem pedir nosso auxílio. Logo depois desse momento, havia o compartilhamento de respostas.

Para que tivéssemos acesso às justificativas de alunos que porventura se sentissem inibidos para apresentá-las oralmente, entregamos a todos folhas de papel almaço. Elas serviram para que eles justificassem, caso não quisessem falar publicamente, quais pistas teriam usados para encontrar o sentido de uma palavra ou também para dizer por que se confundiram em alguns pontos ou para pontuar alguma observação que divergisse da resposta geral. As diversas demandas do processo de geração de dados, tornou-se difícil para a pesquisadora dar conta sozinha, em vista disso, sentimos a necessidade de convidar uma pessoa que atuou como colaboradora na coleta de dados. A colaboradora observou as aulas, fez algumas gravações de áudio e também auxiliou na interação com a turma.

Foram feitas gravações de alguns momentos de interação na aula. Destacamos aqui que tanto as folhas de almaço com algumas informações, como as gravações feitas e até mesmo os apontamentos de nossa colaboradora são apenas instrumentos de verificação, assim como as atividades cloze. Esses elementos servem para justificar algumas implicações que escaparam às respostas escritas. Não tivemos intuito de analisar profundamente todos esses elementos porque nosso foco foi a

análise das: ATIVIDADE II e ATIVIDADE III e ATIVIDADE IV.

d) Questionário: após o encerramento das oficinas, decidimos fazer um pequeno questionário a fim de compreender como nosso estudo fluiu para os alunos. Conforme pode ser conferido no apêndice D, havia alguns itens a serem marcados pelos participantes de acordo com a experiência que eles tiveram ao longo de nossas aulas. Os itens consistiam em perguntas sobre como as rodas de conversas funcionaram na visão deles, se teriam sido proveitosas, como fora o processo de compartilhamento das respostas e reflexões sobre os textos estudados, se as aulas promoveram mudanças. Logo depois foi sugerido que eles falassem um pouco sobre alguns dos itens marcados e que eles relatassem como se sentiram nos encontros, pontuando sugestões e críticas. O questionário também entrou aqui apenas como instrumento de verificação para que pudéssemos identificar como nosso percurso metodológico fora vivenciado pelos alunos e, assim, também nos avaliarmos enquanto pesquisadoras. Esse questionário teve caráter avaliativo no que diz respeito ao modo de operar a pesquisa, e como tratou de aspectos diretamente ligados ao processo metodológico, achamos pertinente, conforme já tratamos na apresentação deste capítulo, mencionar partes de pequenos relatos de alguns alunos.

Para uma visão mais geral dos nossos **procedimentos metodológicos**, expomos abaixo um quadro sinóptico:

Quadro 1 - Sinóptico dos procedimentos metodológicos

1 Instrumentos de análise	1.1 Atividades didáticas de língua materna (II, III e IV) com foco no léxico.
	1.2 Observações da interação dos participantes frente aos metatextos.
2 Geração de Dados	2.1 Respostas <i>escrita</i> de atividades.
	2.2 Respostas <i>comentadas</i> em grupo para justificativa das respostas escritas.
2.1 Preparação para as atividades	Número de encontros: 6
	Ações:

	<p>2.1.1 Oficina de leitura: aula 1: Despertando um olhar sobre o universo textual. Cloze Lexical I (2h/a)</p> <p>2.1.2 Oficina de leitura: aula 2. Resolução e discussão da atividade II. (2h/a)</p> <p>2.1.3 Oficina de leitura: aula 3. Resolução e discussão de atividade III. (2h/a)</p> <p>2.1.4 Oficina de leitura: aula 4. Resolução e discussão de atividade IV. (2h/a)</p> <p>2.1.5 Oficina de leitura: aula 5. Atividade de leitura V com base no Cloze Lexical. (1h/a)</p> <p>2.1.6 Encontro final: Questionário. (1h/a)</p>
<p>2.1.1 Oficina de leitura: 1º encontro. Despertando um olhar sobre o universo textual. (2h/a)</p>	<p>Ações:</p> <p>Aula sobre a importância da leitura dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>Slides, textos e discussões debatidas em sala de aula.</p> <p>Primeira atividade de leitura com base no Cloze Lexical. Discussões.</p>
<p>2.1.2 Oficina de leitura: 2º encontro. (2h/a)</p>	<p>Ações:</p> <p>Resolução da atividade II “<i>O surfista na visão do Poeta- Balada</i>” - (aulas 6 e 7- p.49).</p> <p>Discussão acerca das respostas da atividade em grupo.</p>
<p>2.1.3 Oficina de leitura: 3º encontro. (2h/a)</p>	<p>2.1.3.1 Resolução da atividade III “<i>Bodefone? No Ceará tem disso, sim</i>” - (aulas 31 e 32- p.65).</p> <p>2.1.4.2 Discussão acerca das respostas da atividade em grupo.</p>

2.1.4 Oficina de leitura: 4º encontro. (2h/a)	Resolução da atividade IV “ <i>O Grilo Grilado</i> ”. Discussão acerca das respostas da atividade em grupo.
Oficina de leitura: 5º encontro. (1h/a)	2.1.4.1 Segunda atividade de leitura com base no Cloze Lexical. Discussões.
2.1.6 Encontro final: questionário (1h/a)	2.1.6.1 A importância da pesquisa para o meio educacional e <i>feedbacks</i> . (Questionário)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Conforme declaramos, levamos para as oficinas atividades didáticas de língua materna onde pudemos trabalhar com a textualização do ensino do léxico. Exploramos em sala um total de **cinco atividades** didáticas, sendo que **três** delas foram elaboradas por nós: Duas atividades de leitura com base no **Close Lexical** e a atividade IV, podendo ser conferidas nos apêndices.

Chamemos primeiramente atenção para os Clozes Lexicais. Nesse tipo de cloze, somente os itens lexicais do texto são omitidos. Faz-se necessário destacar que a atividade foi feita **com base** no teste Cloze Lexical porque não foram omitidos todos os itens lexicais do texto, apenas aqueles que concordamos ficar mais viável sua retirada sem prejuízo de sentido dentro dos parágrafos. O primeiro Cloze Lexical que compôs essa atividade foi uma pequena fábula de Nicéas Romeo Zanchett, intitulada *Dois amigos e um urso*. Apresentamos nele sugestões de múltipla escolha a serem inseridas nas lacunas, conforme podemos conferir no apêndice 2. A finalidade deste teste era apenas de chamar atenção dos alunos para o funcionamento dos itens lexicais dentro do texto. Seu preenchimento já fazia com que os alunos percebessem o quanto o contexto era importante.

O outro Cloze Lexical foi criado a partir da crônica de Luís Fernando Veríssimo: *A metamorfose*. Já esse, diferente do outro, não apresentava opções de palavras a serem inseridas nas lacunas. Por ser a última atividade a compor nossas oficinas, como já mencionamos, omitimos alguns itens lexicais para que os participantes atentassem às pistas contextuais a fim de orientar nossa discussão final.

As atividades cuja análise nos deteve e às quais destinamos maior espaço em nossa dissertação como categoria de análise foram as seguintes: Atividade II, Atividade III e Atividade IV, como já salientamos. Para não avaliarmos a atividade como um todo, uma vez que nelas apareciam mais elementos que não cabiam nos nossos objetivos, de cada uma dessas atividades foram selecionadas para análise **algumas questões** que julgamos importante para dar a conhecer o trabalho, considerando que para cada questão analisamos as resposta de onze participantes. A seleção das questões dentro dos materiais se justifica por estas contemplarem os principais elementos que trabalham com a construção de sentido de itens lexicais. Verificando os anexos e o apêndice 1 dessas atividades, podemos perceber que pode haver mais de três questões dentro dessas atividades que trabalham a construção de sentido dos itens lexicais, porém destacamos que fez também parte dos critérios de escolha das **três** o julgamento de que estas ofereceriam melhor suporte para apresentação de dados levando em conta as discussões promovidas em sala de aula. Aquelas não exploradas aqui poderão funcionar como dados em artigos a serem escritos por nós depois deste percurso. Passemos agora a conhecer como nossos dados constituíram as categorias de análise.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Atentamos, no decorrer desta pesquisa, para o modo como os participantes refletem sobre o processo de textualização ao tentarem construir o sentido de itens lexicais. Para tanto, observamos quais escolhas lexicais eles faziam e que pistas eles usavam para justificar suas escolhas ao (re)categorizarem os itens lexicais destacados nas perguntas de exploração dos textos, pois, como assevera Marcuschi (2008), o texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do leitor/ouvinte.

Tomamos como categorias de análise a observação desses elementos via registros escritos das atividades exploradas, assim como algumas questões levantadas oralmente nas rodas de conversa. Levamos em conta o ensino do léxico com base na textualização, o que significa dizer que o olhar para processo de construção de sentido dos itens lexicais foi o nosso principal objeto de análise. Tivemos como ênfase a perspectiva textual-sociocognitiva-interacional na qual tentamos apoiar-nos durante nossa investigação, com o intuito de saber como se dá a percepção dos sujeitos em relação ao fenômeno da construção de sentido proporcionados pelas pistas contextuais, e fornecidas pelas atividades ao longo do processo. Verificamos como os alunos respondem a questões de exploração de textos focadas no ensino do léxico enquanto processo de reconstrução da textualização. Investigamos de que modo o

metatexto didático interativo provocou a atenção dos alunos para os fenômenos de escolhas e (re)categorizações lexicais a construção do sentido.

A nosso ver, é por meio da exploração do processo de textualização que o sentido das palavras no texto pode ser melhor esclarecido em sala de aula através da interação entre (con)texto-alunos-professor, uma vez que a língua é ação e se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Conforme destacamos na fundamentação teórica, para a construção de sentido de um item lexical são acionados algumas escolhas lexicais. As escolhas tomadas pelos estudantes não são de caráter exclusivamente individual, uma vez que o leitor tem como suporte para compor o conhecimento lexical, uma gama de opções construídas através tanto do estudo escolarizado ou não das palavras quanto de sua própria vivência.

Em resumo consideramos como critérios de análise:

- a) Escolhas lexicais feitas para (re)categorizar itens lexicais;
- b) Pistas linguísticas, cognitivas, históricas que promoveram acesso à construção de sentido;
- c) Respostas justificadas a partir da interação mediada nas oficinas;
- d) reconhecimento da construção de sentido via textualização.

A seguir passamos a analisar os dados desta pesquisa tentando elucidar de que modo teoria e prática relacionam-se dentro de uma proposta de ensino contextualizada e com foco na aprendizagem, proposta que está na base do estudo que apresentamos.

4 A (CON)TEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DO LÉXICO: ANÁLISE DOS DADOS

O mais interessante do trabalho em equipe é a potencialidade interdisciplinar, democrática e consensual/criativa. Ele não pode ser feito por agregação ou cola, mas por reconstrução coletiva por vezes muito penosa, na qual as ideias não podem ser apenas brilhantes, mas sobretudo consensuais. (DEMO, 2002, p.142)

Diante do que observa Demo na epígrafe em destaque, é o trabalho coletivo que oferece suporte à interdisciplinaridade, isso porque não se trata só de uma conversa entre disciplinas, mas de seus envolvimento com outros meios. Ao trazermos essas observações para o ensino, percebemos, através da (re)construção coletiva e dos saberes partilhados, o quanto a busca pela significação é dinâmica. O viés interdisciplinar que empreendemos nesta pesquisa entre os estudos do Léxico e os estudos do Texto aponta para a necessidade de estudar o léxico sob o ponto de vista da textualização. É importante evidenciarmos que ainda há muito o que se discutir a respeito da integração desses dois campos de pesquisa, motivo pelo qual buscamos apresentar um ponto (ou alguns pontos) de interseção entre eles, pensando como espaço para essa interdisciplinaridade a sala de aula, o que pode ser discutido a partir da pesquisa que realizamos.

Neste capítulo de análise buscamos refletir sobre a integração léxico/ texto e como tal integração implica a construção de sentido. Nossa discussão opera sobre a (con)textualização do ensino do léxico a partir da prática pedagógica. Para isso, nossa proposta já bastante frisada respalda-se no ensino do léxico com base na textualização. Conforme vimos, a textualização se dá por um processo complexo e se vale de vários aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Retomamos, então, a ideia de que o processo de textualização se adequa ao nosso conhecimento para que possamos acessar o sentido, mas não existe um ato final, discretizado para que uma palavra tenha um sentido absoluto. Isso porque a linguagem é dinâmica e precisa estar inserida em um contexto, em uma situação. É com base nisso que dizemos que há nesse processo um fluxo temporal vindo da emergência e da incorporação retratada por Hanks (2008) que envolve memória, antecipação. Isso porque também a textualização comporta a imprevisibilidade. A construção do sentido não é algo já preestabelecido em nossa mente, uma vez que a geração de sentido é negociada e imprevisível, ao passo que também pode ser provisória, já que estamos sempre imergindo no universo textual, atualizando-o e nos atualizando.

Pondo em foco essas noções, consideramos em nossa análise a construção do sentido de itens lexicais mediado por escolhas lexicais e interligadas aos aspectos contextuais, cognitivos, sócio-históricos, referencias, em que, a partir da construção colaborativa da leitura em sala de aula guiada por metatextos, nossos alunos pudessem compreender que a negociação de sentido se faz a todo instante e por vários meios. Apresentamos na próxima seção a análise do desenvolvimento das atividades pelos alunos participantes da pesquisa.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Nesta seção, apresentamos a análise das Atividades II, III, e IV, separadas por subseções. Nelas, como já mencionado e justificado na metodologia, analisamos algumas respostas construídas pelos participantes da pesquisa. Dependendo da questão, ora são apresentados os trechos dos onze participantes, ora são selecionados apenas alguns deles, isso quando as repostas forem iguais ou muito parecidas, casos em que, segundo nosso entendimento, não há necessidade de expô-las, uma vez que podemos mencioná-las de forma geral.

A primeira atividade a ser analisada será a atividade II, retirada da revista *Siaralendo*: O surfista na visão do Poeta- Balada- (aulas 6 e 7- p.49). A segunda será outra atividade III retirada da Revista *Siaralendo*: “Bodefone? No Ceará tem disso, sim”; conforme consta no anexo B (aulas 31 e 32- p.65). A terceira será a atividade IV, elaborada por nós: *O grilo Grilado*. A sequência se dá para melhor visualização do leitor, uma vez que juntá-las poderia deixar esta análise cansativa ou confusa. A apresentação dessas atividades serão melhor exploradas na introdução de cada subseção. Por fim, apresentamos na última subseção as atividades de leitura com base no Cloze lexical.

4.1.1 Atividade II: O surfista na visão do poeta- *Balada*

Iniciamos esta subseção reafirmando que as atividades da revista *Siaralendo* têm como princípio básico a interação. Nelas podemos observar o diálogo funcionando nos textos desde sua apresentação, conforme podemos ver:

Atividade do Surfista na visão do Poeta –Balada.

Olá, amigo(a),

Você gosta de poesia? Lembra-se de algum poema que já leu ou que ouviu alguém recitar?
 Você acha que os poetas conseguem dizer as coisas que nós gostaríamos de dizer?

O texto que você vai ler é um poema da autoria de Luiz Fernando Veríssimo. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

Você já ouviu falar nesse autor? Conhece algum texto escrito por ele? Se conhece, lembra alguma característica interessante na escrita dele que lhe chamou a atenção? Qual ou quais?

Atente para o título do poema - BALADA. Você costuma empregar essa palavra em seu dia a dia? Quando você fala de balada, costuma referir-se a quê?

Fonte: Atividade I

Esse diálogo inicial prepara o aluno para a exploração de uma atividade a partir do poema “Balada”, de Luís Fernando Veríssimo. Percebe-se que desde essa introdução há uma chamada para o item lexical **BALADA**. Através do destaque, os alunos podem acionar seus conhecimentos prévios em torno do sentido da palavra e ter a curiosidade de saber se a mesma balada pensada por eles é a balada retratada no texto.

Temos nessa atividade um total de dez questões que exploram aspectos textuais, gramáticos, cognitivos. Cada questão funciona como andaimes, se relacionando umas às outras, o que a torna uma atividade sociocognitivista dinâmica de língua materna. O estudo do léxico aqui é ancorado no texto, desperta atenção e promove interação em sala de aula. Para que facilite a compreensão do que será discutido aqui, apresentamos abaixo o poema Balada, discutido na atividade:

Balada

Esta é a balada do Surfista Dourado
 que com a prancha emborcada e sentado no chão
 ainda ontem, na praia, pensou desolado:
 a vida continua depois do verão...

Este ano o seu pai já lançou um ultimato.
 Vai acabar esta sopa, este doce far niente.
 "Vais ter que escolher, senão eu te mato:
 ou voltar a estudar ou pegar no batente".

E diante deste futuro hediondo

ele teve uma ideia de engenheiro da NASA.

Ora, pensou, o mundo ainda é redondo.

e há mais de um jeito de voltar para casa.

E correu para o mar, e nadou para o Oriente

e aos gritos de "Volta! Maluco! Pirado!

Tens que vir pra Porto Alegre com a gente!"

Respondeu "chego lá, algum dia, e pelo outro lado!"

[Verissimo, L. F., Balada. In: Pai não entende nada 6 ed., Porto Alegre: L&PM Editores, 1996; p. 76]

Observamos que nos exercícios da *Siaralendo* sempre há uma preocupação em se trabalhar com os sentidos das palavras empregadas no texto, desde perguntar ao leitor, por exemplo em uma das questões, o porquê do emprego da palavra **Surfista Dourado** (questão 2.a.), assim como em outra questão, o emprego do item lexical **“ultimato”** que aparece no texto (questão 5.a.). A partir do que o pai do personagem fala, evidenciado pela compreensão gramatical através do uso das aspas, e pela comparação de vozes no texto, o aluno consegue construir pistas para compreender o sentido da palavra em questão. Estamos lidando aqui com perguntas contextualizadas, e não há como transferi-las de forma copiada “do texto para o espaço-resposta”. A forma como as perguntas são elaboradas levam o aluno a refletir e encontrar meios para textualizá-las.

Também é explorado o sentido de outros itens lexicais como a expressão: **“esta sopa”** (questão 5.c.), o uso da expressão italiana **“far-niente”**, **“pegar no batente”** (questão 5.e.), **“futuro hediondo”** (6.a.) que aparecem no texto e todas elas tem a ver com a exploração do léxico no texto. Das questões selecionadas para esta parte da análise, destacamos as seguintes: *Questão 2* (item a.), *questão 5* (item c.), assim selecionadas por apresentarem uma discussão relevante nas oficinas que merecem ser destacadas aqui. Nesta atividade, foi dado inicialmente um tempo para os alunos pensarem nas respostas antes da discussão grupal, porém, dentro desse tempo, eles podiam recorrer ao nosso auxílio e ao auxílio dos demais colegas. Começamos a exploração das questões pelo que segue primeiramente as respostas da 2ª questão (item a.).

2. Agora, que você já entendeu por que o texto tem esse título, tente compreender melhor a história do **Surfista Dourado**.

a) Por que ele seria chamado **assim**? (Grifos nossos)

Observamos no decorrer das respostas escritas e oralizadas que a maioria dos alunos compreendeu a discussão promovida pela questão; uns entenderam de forma mais rápida, e outros tiveram dificuldades que foram sanadas a partir da interação professor-alunos. Vejamos algumas respostas escritas à questão:

Respostas mais adequadas à questão 2ª a.

P1 *por causa da cor da pele dele.*

P2 *porque ele gosta muito do verão.*

P6 *Talvez pelo fato dele ser surfista, os seus cabelos seja loiros, por isso talvez ele seja apelidado como tal.*

P7 *talvez, na visão da poesia, ele ser loiro, bronzeado e etc.*

P8 *porque ele é bronzeado.*

P9 *Ele gosta muito do verão.*

P11 *O cabelo dele é loiro por isso surfista dourado.*

Percebe-se que no texto Surfista foi categorizado como “*Dourado*”. Para essa categoria foram atribuídas pelos alunos algumas escolhas lexicais que referenciam o item destacado, como: **cor da pele, verão, bronzeado, cabelo loiro**. As pistas mencionadas pelos alunos, no geral, a partir da discussão da atividade, foram justificadas por eles pela cor da pele do surfista, que pode ser *bronzeada*, já que os surfistas costumam ficar muito expostos ao sol; os cabelos, que podem ser *loiros* também por essa mesma razão da exposição ao sol; e ao próprio fato de a palavra *verão* estar ligada à cor amarela representando a luz solar.

Aqui são apresentadas pelos alunos noções contextuais que partem do nível sócio-histórico a partir do estereótipo atribuído aos surfistas. Ao recorrermos ao poema Balada, nenhuma pista no contexto evidencia que o cabelo do surfista é loiro, o texto não diz que ele é bronzeado, não menciona a cor de sua pele, mas os alunos fizeram inferências, pensaram em situações e negociaram o sentido a partir do que Hanks (2008) chama de cenário social. Para o autor não existe uma situação que não seja ligada a um cenário e que possa ser separada de

semioses. É socialmente imaginável a visão do surfista dentro dos padrões por eles apontados, logo, o estereótipo incorpora um processo sociocultural e histórico.

Houve também, no meio desta interação, registros escritos que não se aproximaram do sentido da palavra, como o desvio feito por P3, mas justificado em sua fala: “*eu pensava que era o nome balada e não o nome dele*, e completou dizendo que ele se chamava assim porque “*ele seria loiro com os olhos azuis*”. Logo, podemos dizer que o sentido construído por esse participante também se deu pelo estereótipo dos surfistas. No meio de alguns desses desvios houve alunos que não recorreram às anáforas dêiticas. Nas palavras de Apothéloz (2015, p.68), “para que haja dêixis, é necessário o modo de referência, quer dizer, o meio utilizado para identificar o referente, se apoie nos parâmetros de lugar, tempo, ou pessoa da situação da enunciação”. Cavalcante (2016) reitera que as anáforas podem ser dêiticas e para um processo referencial ser considerado dêitico ele precisa apelar para o ponto de origem onde o falante ou o coenunciador é situado. Vejamos que, ao iniciarmos a análise dessa questão fizemos uns grifos: Por que **ele** seria chamado **assim**? A falta inicial de atenção para esses elementos prejudicou a construção do sentido. Vejamos que os participantes 4 e 5 registraram:

P4 *porque ele teria como esporte o surf e gostava muito do mar.* (grifos nossos)

P5 *Porque ele era um rapaz sonhador que imaginava que há várias maneiras de voltar pra casa uma delas pelo mar.*

No questionamento “Quem seria **ele**?” Para todos ficou entendido que **ele** seria o Surfista. Quando questionados “Por que ele seria chamado **assim**?” A maioria dos participantes entendeu que o **assim** categorizava o surfista, ou seja “Dourado”. Porém, os participantes acima (**P4 e P5**) atentaram apenas para o anafórico “**ele**” que retomava o item lexical referente ao surfista e esqueceram que tínhamos aqui um substantivo composto, e que o “**assim**” se referia a como o surfista seria chamado. Nesse sentido, era primordial para o entendimento da pergunta. Ao atentarem apenas para um elemento dêitico, os participantes falharam na textualização do item lexical. É interessante que no compartilhamento de resposta houve essa discussão voltada para a importância dos dêiticos, assim, os alunos que tiveram essa dificuldade puderam refletir sobre os referentes e compreender que devemos fazer inferências textuais.

A próxima questão a ser analisada dentro dessa mesma atividade tem como indagação:

5^a

c) Por que o autor chama o modo de vida do Surfista de “esta sopa”? Em que sentido a palavra sopa é usada no poema?

Respostas mais adequada à questão 5^a. c)

*P2 porque ele está vivendo numa **mordomia** as custas do seu pai. **Mordomia** ou **folga**.*

*P3 porque é uma **vida boa**, não trabalha, não estuda e vive uma **vida tranquila**..*

*P4 ele quis dizer que vai acabar a **vida mole** dele, de **não fazer nada**.*

*P6 Porque a vida dele é uma ‘sopa’, porque **sopa é bom**, e a **vida** que ele tava levando era **boa também**, por isso essa **analogia**.*

*P7 Sopa por estar no sentido de: **bom**. Esta sua **vida ‘boa’** vai acabar.*

*P9 porque a vida dele é **moleza** ele não quer **fazer nada**.*

*P10 que a vida dele é uma **moleza** ele não quer estudar.*

*P11 a vida do surfista é **fácil**.*

Destacamos em negrito a recategorização do item lexical “esta sopa”. Para referenciar esta expressão, os estudantes fizeram algumas escolhas lexicais como: **mordomia**, **moleza**, **fácil**, **folga**, **vida mole/boa/tranquila** a partir de pistas (con)textuais. No poema, o pai do surfista lhe lançou um ultimato, ele diz: “Vai acabar **esta sopa**, este doce far niente”. Assim como na primeira análise, para que ficasse entendido o que seria “esta sopa”, os alunos precisariam acionar pistas contextuais. Durante a reflexão sobre essas pistas observamos que elas foram mediadas pelo conhecimento histórico, uma vez que a maioria conhecia a gíria. Outros recorreram à própria característica da sopa por ser mole, líquida. Para Cavalcante (2003), a recategorização lexical se dá quando o enunciador renomeia uma forma referencial anafórica a fim de adaptá-la aos seus intuítos persuasivos e essas anáforas exercem funções discursivas que podem evitar repetições ou avaliar o referente ao acrescentar-lhe atributos particulares.

A expressão “esta sopa” foi recategorizada de uma forma mais pessoal, de acordo

com a situação vivenciada por esses alunos. Para eles, a palavra sopa expressa uma refeição boa. Influenciados pelas pistas que indicam gosto particular quanto ao alimento sopa, foram registradas, conforme já divulgadas, respostas como: “*Sopa por estar no sentido de: bom. Esta sua vida ‘boa’ vai acabar*” (P7). Assim como “fácil” por ser a sopa, em um sentido geral, uma mistura fácil de fazer por feita geralmente com sobras de alguns alimentos.

Frente a todas as respostas já expostas, a de **P1** nos chamou mais atenção e-la:

P1 *pois a vida dele não tem forma.*

P1 evidencia o fato de a sopa ser mole. Embora não seja a resposta esperada, a sopa para ele é líquida, não é algo solidificado nem concreto. A liquidez nesse caso é entendida por ele como falta de forma, por isso a relação. Não ter forma significaria, na vida do surfista, não se adaptar às regras vigentes. Podemos ver aqui o quanto a busca pela compreensão do sentido é complexa e engloba aspectos para além da materialidade textual, no caso, entendemos esse processo como advindo da situação mais emergente vivenciada pelo participante que o fez encapsular esse sentido, ou seja, ele adapta o sentido a suas previsões.

Para Marcuschi (2007, p.41), “podemos dizer que a significação surge quando relacionamos conhecimentos encapsulados em palavras situadas em contexto de uso”. P1 se distanciou do caminho feito por seus colegas, porém teve a preocupação de defender seu ponto de vista, uma vez que, de fato, a sopa representa essas características. São essas as voltas da textualização, assim como representadas pelo organograma que mostramos no início. Na interação, os elementos que compõem a textualização se entrecruzam como as voltas de engrenagens, mas elas não apontam para uma só direção. As voltas também se inter cruzam com os eventos de dentro e de fora do texto.

4.1.2 Atividade III: Bodefone? No Ceará tem disso, sim.

A apresentação da próxima atividade analisada também compõe o que já expusemos na apresentação da atividade II. Passemos para sua introdução:

Atividade Bodefone

Olá, amigo(a),

Você já ouviu falar em Bodefone? Se você é de Tauá ou mora atualmente nessa cidade, com certeza sabe do que se trata. Se você reside em outro município é provável que esteja vendo essa palavra pela primeira vez. Mesmo assim, é possível imaginar, observando a estrutura da palavra, não é? “Bodefone” lhe parece ser o quê?

Leia agora os textos a seguir, que são trechos de reportagens, e descubra o que é que o povo de Tauá chama de “Bodefone”

Como vimos, essa atividade parte de um diálogo com o leitor e o direciona a começar a imergir no texto que o espera. Ao indagar se o aluno já ouviu falar em Bodefone, o texto inicial parte de que, provavelmente, a maioria não saiba do que se trata, mas instiga o leitor indicando que ele pode descobrir o referente nomeado como Bodefone durante a leitura. Interessante que há nesta atividade também um forte apelo à curiosidade do aluno.

Nessa atividade são discutidos dois textos jornalísticos: Texto 1- Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade cearense e Texto 2-Tauá, 1ª cidade do Brasil a habilitar telefones públicos com sistema VOIP. A atividade é composta por doze questões que tratam, assim como a atividade anterior, da exploração do texto e de gramática com base na textualização. Nisso, também é contemplado o estudo de itens lexicais pertencentes aos textos, como ocorre, por exemplo, na 2ª questão, que retrata a construção da definição para a palavra estereótipo, na 3ª questão, que retoma o estudo da metonímia explorado a partir de uma tirinha de Chico Bento; e na 5ª questão (item b), que trata da comparação entre características estereotipadas do povo nordestino, contrapondo os termos “pessoas magras” e “rostos e corpos magros” que funcionava como metonímia, assim, os alunos poderiam recorrer a pistas textuais para e comparar e interpretar se os termos tinham o mesmo valor no texto. Pode-se ainda ver a exploração do léxico na 6ª questão (item II), que explora a associação feita pelo autor a partir de uma metonímia da parte pelo todo em que o aluno geralmente vai recorrer à recategorização para referenciar o item lexical “pastos”.

Há uma quantidade considerável de questões que exploram o léxico nessa atividade, e uma quantidade considerável de respostas discutidas por nossos participantes. Assim como na atividade anterior, achamos pertinente trazer apenas algumas que proporcionaram uma discussão mais abrangente. Portanto, analisaremos aqui as questões **2 (a. e c.)**. Nesta atividade, lemos inicialmente todas as questões com os alunos, demos ênfase à

leitura daquelas que pudessem oferecer maior dificuldade para os alunos e os deixamos refletindo um pouco para que eles pudessem registrar suas respostas escritas, contando com a nossa ajuda em caso de dúvidas, e compartilhando dúvidas com os colegas mais próximos. Começamos por destacar aqui o texto 1 a fim de tornar a leitura da análise mais clara:

Texto 1 da Atividade II

Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade cearense

Vicente Gioielli – UOL Tecnologia - 22/05/2008 - 08h00
<http://bn.i.uol.com.br/1x1.gif>

Os estereótipos atribuídos ao sertão nordestino são dezenas e muito conhecidos. Os mais difundidos remetem à imagem de rostos e corpos magros, altratados pela dura vida na seca que racha em milhares de pedaços o chão e os sonhos sertanejos. No entanto, uma pequena cidade encravada no Sertão dos Inhamuns, no Ceará, mostra uma realidade diferente daquela que estamos acostumados a ver e ouvir.

Tauá, município localizado a 340 km de Fortaleza, é pacata como tantos outros recantos do interior cearense. Ficou bastante conhecida pela produção de cabras, ovelhas e bodes, e há poucos meses foi surpreendida por uma novidade cujo nome foi inspirado pelos pastos locais: o Bodefone.

À primeira vista, trata-se de uma cabine telefônica de acrílico, que leva a imagem do caprino. Mas a tecnologia da telefonia deste "orelhão" exige grande conectividade em Internet banda larga - o que o município, surpreendentemente, possui. O sistema utilizado pelos Bodefones é o VoIP (Voice over Internet Protocol), que barateia muito os custos das ligações telefônicas.

Hoje, são apenas dois Bodefones instalados na cidade: um na Cidade Digital (espaço dedicado a cursos de informática e tecnologia) e outro na Prefeitura. Todos os cidadãos podem usar gratuitamente os aparelhos, inclusive para fazer ligações de três minutos para fora do Estado ou do País. A idéia, porém, é estender a tecnologia, possibilitando a implantação do sistema VoIP em todo o território de Tauá e para dentro das casas da população.

(Texto adaptado) Disponível em:

<http://tecnologia.uol.com.br/ultnot/2008/05/22/ult4213u412.jhtm>

Tomando como base o texto, apresentaremos agora a 2ª questão (item a.) a ser analisada conforme destacada:

2. Você sabe o que significa, no texto 1, a palavra “estereótipo”?

Para descobrir, considere as informações presentes no primeiro parágrafo e responda para si mesmo(a):

Há muitos ou poucos estereótipos atribuídos ao sertão nordestino?

Esses estereótipos têm alguma relação com os fenômenos climáticos?

A chegada do bodefone comprova ou nega os estereótipos?

- Segundo o autor, quais são os estereótipos mais conhecidos?

a. A partir dessa reflexão, construa uma definição para a palavra “estereótipo”.

É observável que, no enunciado da questão, o aluno já pode se deparar com uma “chuva de ideias” que o levará a refletir sobre a definição do item lexical: estereótipo. Como respostas mais próximas do que se esperava na questão, destacamos as seguintes:

Respostas mais adequadas à questão 2^a. a)

*P3 estereótipo- é uma **imagem** ou uma **ideia** que **não muda e tá parada**, que é aceito pela sociedade.*

*P4 São **imagens** que você ver e **fixa ideia** sobre ela.*

*P5 fenômenos, acontecimentos. Uma determinada **imagem** de algo ou lugar usado pela mídia que pode ser mutável. Ex. pessoas de fora nos acham mal educados e ignorantes e não falamos direito, **preconceito**.*

*P6 Estereótipo, é como, criar uma **ideia pré conceitual** sobre algo ou alguém.*

*P8 São **imagem** que você ver e **fixa suas ideias** sobre ela, também pode haver **preconceitos** com essas **imagens**.*

*P11 É botar defeito nas **características** dos outros.*

No geral, as definições criadas pelos alunos para a palavra *estereótipo* são representadas por algumas escolhas lexicais mais globais em suas respostas. O que mais nos interessa nesta subseção é o contraponto entre o item a, cujas respostas escritas já foram

apresentadas, e o item c que diz o seguinte:

c. Discuta com os(as) colegas e o(a) professor(a) os sentidos que o termo apresenta em seus diversos usos.

Durante a leitura das respostas escritas já expostas, pudemos observar que a maioria dos alunos recategorizaram o item lexical **estereótipo** como uma **imagem**, todavia, seus comentários verbais sobre o mesmo item lexical foram diferentes. A partir dessa *imagem*, os alunos passaram a referir sobre uma série de delineamentos que completam seu sentido; assim, eles escolhem uma palavra ou outra para referir-se à mesma coisa. Encontramos então a palavra *imagem* ligada à *ideia* sobre algo ou alguém; essas ideias apresentadas por eles ora são *fixas, não mudam*, ora estão especificadas como ideias *preconceituosas*.

O que ajudou na compreensão desse item lexical foi o próprio olhar para o (con)texto. A escolha lexical “**imagem**” usada para referenciar o item *estereótipo* foi justificada oralmente pelos alunos por pertencer ao texto, seria então a figura do sertão nordestino retratado no **Texto 1- Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade cearense**. Ao recorrerem ao primeiro parágrafo, apoiaram-se na pressuposição:

Os estereótipos atribuídos ao sertão nordestino são dezenas e muito conhecidos. Os mais difundidos remetem à imagem de rostos e corpos magros, maltratados pela dura vida na seca que racha em milhares de pedaços o chão e os sonhos sertanejos (grifo nosso).

Os elementos textuais marcados pelas orações destacadas foram a pista para a recategorização da palavra justificada oralmente pelos alunos. Primeiramente, percebemos que eles recorreram a uma pista mais emergente que foi cognitivamente incorporada no decorrer da textualização da palavra.

Dessa forma, levando em consideração as orações, assim como o contexto social dos alunos, a palavra estereótipo é defendida por eles como uma *imagem* que representa um preconceito, uma **ideia fixa**, mas essa ideia, além de fixa, pode ser mutável, como foi defendida de forma especial por **P5**, retomemos sua resposta escrita:

P5 - fenômenos, acontecimentos. Uma determinada imagem de algo ou lugar usado pela mídia que pode ser mutável. Ex. pessoas de fora nos acham mal educados e ignorantes e não falamos direito, preconceito.

P5 justifica oralmente que a mídia propaga ainda mais o preconceito por expor em telejornais apenas a parte mais triste do Nordeste representada pela seca, lembra o que pessoas preconceituosas de outros estados pensam sobre a figura do Nordestino e expõe

alguns exemplos, dentre eles a linguagem.

É interessante destacar o quanto **P5** é influenciada pelo contexto sócio-histórico ao “ler o mundo”. Como uma leitora bastante proficiente, consegue argumentar com clareza e promover a reflexão em seus colegas, indagando de forma bastante convincente, inclusive se essa visão pode ser mutável e se nós podemos mudar essa imagem. Nessa reflexão crítica, lembrou que o negro também sofre por sua imagem estereotipada:

-Acham [as pessoas] que são marginais só por causa da cor, acham que são bandidos só por causa da cor. (P5)

Partindo de uma situação social sobre a imagem construída pela *sociedade* e pela *mídia fora do Nordeste*, a imagem, o estereótipo em questão, caracteriza um *preconceito*. Podemos ver, nesse exemplo, o processo de incorporação ou encaixamento postulado por Hanks (2008) que designa a relação entre o texto e o contexto pertencente ao quadro sócio-histórico. Foi através do compartilhamento das justificativas dos alunos que pudemos observar que eles reconheceram essa situação como pertencente a um contexto social.

Para Hanks, é necessário acrescentar à situação social os julgamentos dos participantes sobre o que está “acontecendo aqui e agora”. A reflexão foi gerada justamente dentro desses parâmetros, os alunos avaliaram que essa imagem não os reflete enquanto nordestinos, e que apesar da seca também fazer parte de nosso cenário, quando estereotipada, serve apenas para propagar o preconceito.

Foram registradas para essa questão três respostas que se afastaram das discussões acima, o que, a nosso ver, pôs em cheque a discussão entre o que é real e o que é imaginário. Vejamos os casos:

P1 Alimentam a *realidade*, porque em Mombaça, de onde eu venho, tem muitas pessoas passando fome, animais mortos, açude seco.

P2 “Estereótipo” é quando uma pessoa fala, *inventada*, uma coisa que *não existe*.

P10 estereótipo é quando a pessoa *inventada* uma coisa que *não é verdade* de forma exagerada.

Temos aqui três definições interessantes para representar o item lexical *estereótipo* em relação aos nordestinos. Esses participantes fizeram escolhas para textualização da palavra a partir elementos diferentes. Há em suas escritas e falas um contraponto, dois extremos que

analisaremos aqui. Embora a discussão em torno do item lexical tenha ficado clara para a turma, inclusive para esses três participantes depois de uma reflexão final, é interessante destacar o caminho percorrido por eles para chegar a tais conclusões escritas. O propósito era saber como eles construíram essa compreensão.

Para **P1**, o que falam sobre os nordestinos funciona como uma verdade absoluta porque “Alimentam a realidade”, realidade esta vivenciada por ele (guardemos essa informação). Para **P2** e **P10**, não se trata de uma realidade, mas de algo fantasioso, mentiroso, inventado, “que não existe”.

É interessante analisar esses movimentos guiados pelo metatexto porque, como estamos nos referindo ao processo de textualização, é necessário entender o que aparentemente levou os alunos a fazerem tais escolhas para referenciar um item lexical e quais foram as pistas que os motivaram a tais construções. A partir das pistas pudemos fazer alguns questionamentos a fim de que eles olhassem para suas suposições em comparação com as dos demais leitores e para que pudessem fazer ajustes através da mediação professor-leitores-(con)texto. Levantamos os seguintes questionamentos: o que o texto diz ser estereótipo do sertão nordestino é uma premissa totalmente falsa? Pode haver ou já houve seca no sertão Nordeste? A seca faz lembrar que tipo de chão (florido, molhado, rachado)? E as pessoas? Como podemos imaginar a figura de uma pessoa que vivencia a seca?

A partir dos questionamentos, pudemos gerar uma reflexão que desmistificasse a noção de estereótipo como algo absolutamente falso na medida em que as perguntas sobre as indagações feitas por nós foram sendo refletidas pelos alunos. Por outro lado, ainda nos faltava resolver a questão colocada por **P1**. Estamos partindo agora para um ponto bem sensível, uma vez que o aluno vivenciou a situação. Como dizer, nesse sentido, que o estereótipo é só mais um preconceito e que não retrata uma verdade, se de fato retratou para este aluno? Apesar de delicada, a questão não é um debate sobre o que é verdade ou mentira, mas de fazê-lo entender que esse estereótipo não representa o Nordeste como um todo, ainda que ele tenha passado por essa situação e que de fato, como foram pontuadas pela turma, algumas pessoas se aproveitem dessas condições para agirem com preconceito em relação ao povo nordestino.

Para entendermos melhor, **P1** mora atualmente em Fortaleza, mas é oriundo do sertão do Ceará, cidade de Mombaça. Na primeira tentativa de explorar o sentido lexical, partiu do pressuposto de que há uma *verdade* acerca do estereótipo lançado ao sertão nordestino. Entendemos que isso acontece porque, conforme Mondada e Dubois,

Mesmo se nos debruçarmos sobre os problemas de denotação dos objetos, observamos que uma modificação do contexto pode levar a mudanças tanto no léxico, como na organização estrutural das categorias cognitivas. Por exemplo, as variações podem ser ligadas ao fato de que a competência do locutor supõe a capacidade de nomear uma variedade de novos objetos em situações novas. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 25)

Essa realidade parte do contexto situacional vivenciado pelo aluno, logo, seria impossível ele, em primeira instância, discordar da imagem que retrata o sertão, uma vez que ele se insere no contexto onde a *fome, animais mortos e açude seco* é uma dura realidade que também foi enfrentada por ele. Assim, segundo pensamos, ele incorporou um cenário social no qual ele protagonizou, e julgou a parte pelo todo, baseado em suas vivências. Tal julgamento, a nosso ver, não pode ser de nenhuma forma descartado e sim discutido, já que essa vivência influencia na construção de sentido de uma determinada palavra. Para Marcuschi (2004, p.8), “as categorizações e suas denominações linguísticas com algum item lexical podem ser variadas e nunca devem ser analisadas fora de seus contextos etnográficos, seus cenários, seus personagens e assim por diante”.

Depois do debate, **P1** começou a confrontar ideias, motivado pelos questionamentos que fizemos, assim como na interação com a turma destacou: *nem toda parte do Nordeste é assim*. Disse também que os estereótipos têm a ver com a seca. Ao perceber que o Nordeste em si não tem somente essa visão, inclusive o próprio sertão tem suas belezas, observou: *É o que a gente ouve, mas não é... É o que as pessoas falam, mas não é uma verdade*. Percebemos que P1 voltou a ficar confuso após o confronto de ideias.

Temos aqui uma representação na prática para o que chamamos de perturbação do sistema no processo cognitivo que é algo vivido e experimentado pelos leitores. Como já relatamos, a linguagem é um sistema longe do equilíbrio. Temos aqui uma marca do desequilíbrio explicitado pela teoria da complexidade. Conforme Pellanda (2005, p.60), um texto não pode existir independente do domínio de uma realidade na qual vive o leitor, “se estamos considerando sistemas longe do equilíbrio que dependem do princípio da auto-organização, estamos considerando o papel da agência humana como constituinte de cognição e de realidade”. Pensando nisso, iniciamos um diálogo a fim de investigar quais eram as condições de verdade que assolavam seu discurso; assim o aluno poderia refletir melhor sobre sua nova resposta; tivemos o seguinte caso:

KM -*Mas no nordeste tem seca?*

P1 -*Tem*

KM -*Então o que as pessoas estão falando é uma mentira?*

P1 -*Por uma parte que eles falam é verdade, mas por outras não.*

KM -*Tudo bem, pode até ser verdade “em parte”, “mas outras não”. Então que tipo de ideia é essa que as pessoas têm sobre a gente?*

P1 -*Elas acham que todo o nordeste está em seca e não tem muitas condições de vida, que não está muito bom.*

KM -*Então isso é o que?*

P1 -*Um exagero. Então estereótipo é aumentar aquilo que... Pega a realidade e aumenta um pouco.*

Nesse processo de textualização, começou a surgir uma nova recategorização para estereótipo a partir da mediação do sentido, apareceu nesse novo diálogo a noção de estereótipo visto como um ideia exagerada. Esse “novo modo de dizer” aconteceu porque os enunciados foram produzidos e/ou enriquecidos colaborativamente em meio à interação entre pesquisadora-alunos e do próprio participante. Conforme Mondada e Dubois (2003, p.34),

O processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto.

Partindo desse ponto de vista o aluno foi levado a refletir que o contexto situacional é muito importante para a construção de sentido, mas também é preciso imergir no texto considerando os diversos fatores nele imbricados. Para findarmos a discussão, pedimos para que P1 pensasse em um exemplo de estereótipo:

KM -Consegue dizer um outro exemplo de estereótipo? **P1**-
(...)

KM -Ver algum estereótipo com a cor da pele?

P1 -Já pensam que ela é um vagabundo, uma pessoa que tá assaltando.

KM -Eu sou negra, você também é... A gente é vagabundo e vai assaltar só por conta da cor da pele?

P1 -Não...

KM -Não, né? Então isso é um estereótipo também. Agora deu para entender?

P1 -Deu!

É importante perceber na prática como o leitor se reorganiza, repensa o sentido, isso mostra o quanto o processo de textualização também engloba aspectos provisórios, imprevisíveis e que certas categorias não são evidentes, nem fixadas:

Elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos. (...) Mais geralmente, a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo- e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28)

O texto funcionando como evento comunicativo subsidia todos esses elementos. Talvez essa seja a sessão mais significativa de nossa análise, “pois o léxico é um todo em que os elementos se integram com a cultura e as ações ali praticadas” (MARCUSCHI, 2004, p.14). Nessa atividade vimos o movimento da mediação de sentido, o confronto de ideias, percebemos o leitor se auto-organizando para construir o sentido de um item lexical. O olhar para o ensino do léxico sob a ótica da textualização precisa ser incorporado na escola, e já podemos dizer que o exemplo de aula ministrado por nós foi bem avaliado pelos alunos, como relatou **P10** no questionário:

essas aulas me ajudou muito na minha aprendizagem, aprendemos a refletir o texto com mais atenção, aprendemos os sentidos das palavras, essas aulas ajudou na minha aprendizagem e me ajudou muito dentro da sala de aula, aprendemos que muitas palavras tem vários sentidos, então eu gostei muito.

Apresentaremos na próxima sessão a última análise que compõem nossas atividades.

4.1.3 Atividade IV: O Grilo Grilado

A atividade IV trata-se de uma elaboração criada por nós, e tomada a partir dos exemplos de atividades didáticas de língua materna oferecida pela revista *Siaralendo*. Marcuschi (2004, p.6) ressalva que “o léxico é o terceiro grande pilar da língua. Sem léxico não há língua. Mas o léxico é o nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável”. Achamos pertinente essa elaboração para que de alguma forma pudéssemos contribuir com mais um exemplo de atividade que explora o léxico do ponto de vista da textualização e também para complementar o que já havíamos explorado nas oficinas, mas com um no viés, o olhar para a polissemia. Nela podemos acompanhar o quanto os sentidos são instáveis, adaptáveis. Vejamos a apresentação da atividade:

Atividade IV: O Grilo Grilado
<p>Prezado aluno (a),</p> <p>Toda leitura tem sua magia, quem lê nunca está só. A leitura é capaz de despertar a imaginação, de estimular a memória e a criatividade. Ao mergulharmos na leitura podemos compreender melhor o mundo, aperfeiçoar nossa escrita, conhecer novas palavras e também compreender que dentro de determinados contextos uma palavra pode ter outros significados. A seguir, vamos fazer a leitura de um poema de Elias José e, a partir dela, vamos tentar compreender melhor o que relatamos acima.</p>

Logo depois desta apresentação, exibimos o poema de Elias José: O Grilo Grilado. A atividade em si tem como foco o trabalho com os sentidos do texto e há nela a presença do item lexical grilo funcionando como polissêmico. Essa atividade apresenta três textos a serem explorados pelos alunos, é composta por sete questões e tem como texto central o poema de Elias José, conforme já dito, porém há mais dois textos de cunho jornalístico que conversam com o poema e entre si, a posteriori os apresentaremos.

Já que as primeiras atividades apresentavam questões que levavam os alunos a refletirem sobre uma determinada palavra em um texto, esta veio para complementar a compreensão de que uma mesma palavra pode ter significados diferentes em (con)textos diferentes, e é por meio da textualização que podemos decifrá-las, embora elas possam não fazer parte do nosso conhecimento lexicossemântico.

Das questões apresentadas na atividade, temos algumas que remetem à construção de significado para a categorização do item lexical “*grilado*”, usada para referenciar o animal *grilo*. A 1ª questão (itens a; b; c; d.) apresenta andaimos para os alunos refletirem sobre essa categorização. Ao longo dos exercícios também foi empregado o conceito de polissemia, depois de já apresentado um caso polissêmico. Na 3ª questão (a; b; c; e.) os alunos puderam explorar o significado de um item polissêmico. Na 4ª exploraram os casos de polissemia do poema e depois puderam, através da 5ª questão, observar as definições trazidas pelo dicionário Aulete Digital. Em seguidas foram apresentados dois textos jornalísticos em que aparecia a palavra *grilo* e seus derivados; assim os alunos poderiam refletir sobre a palavra em contextos diferentes (6ª e 7ª questão). Para facilitar a visualização dos textos e a análise de seus exercícios os expomos a seguir:

Figura 3 – Poema da atividade IV

Texto 1

Grilo grilado

No fundo
Não ilude.
É só reparar
Em sua atitude
Pra se desconfiar.

O grilo
Coitado
Anda grilado
E quer um analista
E quer um doutor

Seu grilo
Eu sei:
O seu grilo
É um grilo
De amor.

O grilo coitado
Anda grilado.
E eu sei
O que há.

Salta pra aqui
Salta pra ali
~~Cri-cri~~ pra cá
~~Cri-cri~~ pra lá.

O grilo
Coitado
Anda grilado
E não quer contar.

JOSE, Elias. *Um pouco de tudo*: de bichos, de gente, de flores. São Paulo: Paulus, 1982. p.21.

Fonte: texto 1 da atividade IV.

Texto 2Como retirar os barulhos de grilo do carro?

Aquele barulho irritante, que aparece repentinamente e não para mais, incomodando cada vez mais as pessoas que estão no veículo, especialmente, por motivos óbvios, o dono do carro. Não é à toa que esses ruídos internos na cabine dos automóveis são popularmente conhecidos como “grilos”, por serem insistentes e difíceis de identificar a origem, quase como esses insetos, que costumam irritar muita gente com seu barulho durante noites intermináveis. (...)

<http://portalauto.com.br/manutencao/barulhos-de-grilo/>

Texto 3**Grileiros desafiam fiscalização e vendem Terrenos em áreas fictícias**

Três décadas depois da criação dos primeiros condomínios irregulares, os grileiros ainda desafiam a fiscalização, a polícia e a Justiça da capital federal. O parcelamento ilegal do solo é um crime rentável e a certeza da impunidade deixa os bandidos cada vez mais audaciosos. Desde 1º de janeiro, 10 pessoas foram presas no DF pela Delegacia do Meio Ambiente (Dema), acusadas de criar lotes inexistentes para lucrar com a venda dos terrenos. No ano passado, os fiscais do governo demoliram 2,9 mil construções irregulares no DF — uma média de oito derrubadas por dia. (...)

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/15/interna_cidadesdf.286375/grileiros-desafiam-fiscalizacao-e-vendem-terrenos-em-areas-ficticias.shtml

Durante a discussão das atividades anteriores, os alunos puderam refletir sobre suas escolhas lexicais para (re)categorizar referentes. Nesta atividade eles puderam ver que os autores dos textos também fazem essas mesmas escolhas para categorizar um referente. A polissemia a qual damos destaque nessa atividade, por exemplo, tem um efeito categorizador.

O fato é que o sentido de um item polissêmico é adaptado no decorrer de seu percurso contextual. Portanto, não se trata aqui de indicar quantos significados distintos tem uma palavra, até porque os significados são processos flexíveis e dinâmicos. Trata-se de instigar o aluno a refletir sobre o uso contextualizado de determinados itens lexicais polissêmicos.

Entra aqui a exploração do item polissêmico *grilo*, juntamente com suas categorias textuais e derivações. Para acessar o sentido da palavra nos três textos de forma mais evidente, era necessário incorporar o cenário social de situação das ocorrências. Porém todos os alunos diziam não ter o conhecimento das *grilagens* apresentadas no texto 3, isso porque eles nunca tinham ouvido falar desse termo ligado a escrituras de terreno falsas. Houve também relatos de alunos que diziam não conhecer a palavra *grilo* como gíria, ou como barulho de carro (menos frequente).

Podemos dizer então que a atividade traz um item polissêmico ainda não comum entre boa parte alunos. Isso não significa dizer que a atividade não pudesse ser explorada, pelo contrário, estamos lidando com o processo de textualização, e há aqui a busca pela compreensão do sentido mediada por aspectos cognitivos e na interação professor-alunos-(con)texto. Nessa aula os alunos já estavam mais preparados para reconhecer algumas situações, conforme observou **P6** em relação às diferenças entre os termos: *Não, pois elas são usadas em temas diferentes, em contextos diferentes*. Observemos que o aluno já se apropria do termo “contexto”, o que mostra que o ensino com base na textualização do léxico, quando desenvolvido na interação em sala, propaga uma discussão mais profunda em relação à construção de sentido. Vejamos outros casos referentes ao que se pede na 6ª questão (item b):

b) Os textos 1, 2 e 3 utilizam a palavra grilo. Essa palavra tem o mesmo sentido em todos os textos?

Depois da discussão sobre os textos observemos no quadro seguinte algumas respostas escritas dos alunos:

Respostas ao item b da 6ª questão:

P1

1. *Apaixonado*

2. *ruído de carro*

3. *vender terreno irregular.*

P3 *no texto 1 é um animal apaixonado, no 2 é o barulho do carro e no 3 é escritura falsa*

P5 *Não, sentidos diferentes na frase e pronúncias. 2- motor de carro barulhento, 3 enganadores de terreno, 1 preocupação, perturbadores.*

P8 *Nos 3 textos os sentidos são diferentes, no texto 1 ele fala do grilo apaixonado, no texto 2 ele fala do ruído do carro, e no 3 ele fala de grileiros criminosos.*

P10 *Não porque no texto 1= grilo é um bichinho no texto 2= grilo é um barulho da cabine do carro.*

Como vimos, a questão trata da relação de sentido do item lexical com base nos três textos. Para tanto era necessário revisitar os textos e refletir sobre seus significados. O registro de **P7**, embora não exposto no quadro, nos chamou atenção. Ele disse que os termos não teriam o mesmo sentido: *Não, porque cada um sentido é diferente: um poema, uma 'propaganda', uma 'notícia'*. Como vimos, o caminho que o conduziu foi o dos gêneros discursivos. Ele se apegou aos aspectos do gênero para responder à pergunta. De fato os textos apresentam gêneros diferentes, mas ele não parece ter conseguido sair do cotexto a priori e ver a pergunta da questão como algo mais ligado às motivações de caráter textual-discursivo. É por isso que defendemos que as atividades sejam refletidas e discutidas em sala, e que não sirvam apenas de pretexto para compor um objeto de trabalho do professor. Foi possível **P7** perceber pelas respostas de seus colegas que para o texto 1 foi reconhecido o grilo como um animal apaixonado, para o texto 2, foi identificado o sentido de barulho, ruído, perturbação, e para o texto 3, foi observado o sentido de venda irregular, crime, escritura falsa. Aqui, o acesso ao sentido foi baseado no texto e nas discussões.

Outra questão mais complexa dessa atividade era ver como os alunos percebiam as semelhanças de sentido nos textos. Para tanto, foi indagado a partir da 6ª questão (item b)

o seguinte:

c) Apesar de construir sentidos diferentes em cada um dos 3 textos, você consegue observar algum traço de semelhança que justifique o uso da palavra grilo em cada uma dessas situações? (Discuta seus argumentos com os colegas e a professora)

Como era uma questão considerada mais complexa, decidimos iniciar um debate para ouvir quais seriam as semelhanças, uma vez que a priori os participantes só conseguiam ver as diferenças já expostas no item b. O fato é que um item polissêmico apresenta significados diferentes em contextos diferentes, como exposto no item b; mas a situação aqui tratada girou em torno da seguinte indagação: olhando para a palavra primitiva seria possível que o significado mais abrangente dela (grilo como animal) poderia estar ligado a suas derivações? Lançada essa observação, tivemos respostas como:

Resposta ao item c da 6ª questão

*P3 as semelhanças: o **barulho** e o grilo ser **difícil de achar**.*

*P5 sim, utilização do animal para descrever como se **esconder**, **camuflar**, **barulho**, grilos **enganam sua localização**.*

*P8 no texto 1 e 2 o grilo é **inquieto**, **perturbado**, faz um **barulho**, no 3, o grilo é **difícil de achar**, a gente não consegue achar eles muito fácil só **ouve o barulho** por que eles se **escondem**, os grileiros se **escondem da polícia**.*

A condução dessas respostas levou ao compartilhamento de ideias, assim, através da visão dos leitores mais proficientes nessa atividade, os outros leitores foram instigados a compreender as semelhanças. O que tem em comum é que o *grilo* representado no texto 1, em um sentido mais global, é um **animal** que se esconde, dificilmente o achamos, logo esse sentido perpassa os textos 2 e 3, pois os grilos do carro também são difíceis de achar, assim como os grileiros que se escondem da fiscalização. Há também outros sentidos que se assemelham no texto como no texto 1 em que o protagonista grilo passa por uma perturbação provocada pela paixão. Interessante ressaltar que os alunos assemelharam a perturbação referida nos textos 1

e 2, mas compreenderam que são perturbações diferentes, uma referente ao amor e a outra referente ao barulho. Para Marcuschi (2004), o sujeito na ação social situada instaura e diz o mundo; o ato de referir é um ato criativo no contexto de ações linguísticas sócio-historicamente situadas.

4.1.4 Atividades de leitura com Cloze I e II

Conforme mencionamos na apresentação deste capítulo, apresentamos nesta subseção duas atividades de leituras com base no Cloze Lexical. Dissemos que esses Clozes não comporiam uma análise aprofundada, mas que se faz importante mencioná-los aqui para que pudéssemos fazer algumas considerações, já que os elaboramos para compor nossas oficinas. O objetivo desta subseção é apresentar os clozes e mencionar como eles puderam ajudar na compreensão de sentido. No primeiro encontro de nossa oficina, apresentamos a primeira atividade de leitura com base no cloze, conforme relatada na metodologia. O objetivo era despertar a atenção dos alunos para a questão de fazer escolhas lexicais considerando aspectos textuais. Vejamos uma pequena parte dessa atividade elaborada a partir da fábula de Nicéas Romeo Zanchett, intitulada: Dois amigos e um urso:

Dois amigos e um urso
Dois amigos andavam pela_____ (1)
quando, de repente, apareceu um_____ (2) urso faminto. Um dos_ (3)
correu, subiu imediatamente numa_ (4) e de lá ficou só olhando o que iria acontecer com seu
_____ (5) de jornada. O _____ (6),
sabedor de que _____ (7) não atacam quem está morto, deitou-se e ficou _____ (8) e
sem respirar.

Depois da explicação de como funcionava essa atividade, os alunos foram orientados a completar as lacunas a partir de uma das três opções oferecidas pelo quadro apresentado no final da atividade considerando os elementos contextuais da fábula. Vejamos parte dele.

Quadro 2- Palavras para lacunas do cloze I.

1	Praça	Estrada	Floresta
2	Dócil	Enorme	Contente
3	Caçadores	Amigos	Viajantes
4	Árvore	Escada	Ponte
5	Sócio	Concorrente	Companheiro
6	Urso	Outro	Mesmo
7	Anfíbios	Ursos	Amigos
8	Quietinho	Cansado	Faminto

Fonte: Cloze I

A atividade cumpriu seu objetivo de chamar a atenção dos alunos para as escolhas lexicais e para o funcionamento das palavras levando em conta a importância do contexto e das demais engrenagens (para retomar a metáfora que utilizamos anteriormente), relacionadas no processo de textualização.

Nesse primeiro momento, alguns participantes responderam cometeram algumas inadequações quanto à escolha apropriada para cada contexto. No entanto, no momento da discussão os participantes puderam compartilhar o que caberia ou não nas lacunas de forma mais adequada.

O texto utilizado nesse primeiro cloze narra a história de dois amigos andavam pela floresta quando se depararam com um urso. Um subiu em uma árvore e o outro se fingiu de morto, porque sabia que ursos não atacam quem está morto. A moral da história dessa fábula trata da solidariedade nas horas mais difíceis, uma vez que o amigo medroso havia corrido e deixado o outro sozinho, na presença urso.

Desse primeiro momento, em que utilizamos esse primeiro teste cloze, destacamos o trecho do texto que mais rendeu discussões e que mais chamou a atenção dos participantes: “o amigo, ao perceber que o perigo havia passado, desceu da árvore e foi ter com o ____ que estava deitado”. As opções sugeridas para essa lacuna seriam: **fingido**, **corajoso** e **urso**. A palavra adequada seria fingido, já que um deles se fingiu de morto. O fato é que deitar-se diante de um animal feroz também foi encarado como um ato de bravura por parte de metade dos participantes. Ao discutirmos essa resposta, pudemos perceber que eles

recorreram a informações externas à materialidade textual para construir essa atitude como heroica. Tal recategorização, para nós, foi bastante curiosa e nos surpreender por percebermos que os participantes tinham certa convicção de que o que respondiam estava adequado, justamente, por reconhecerem essas práticas, muito presentes em cenas de filmes, em relatos heroicos, etc..

O segundo cloze lexical, elaborado para compor nossa última oficina, foi pensado a partir da crônica de Veríssimo –A metamorfose- este já não apresentava opções de itens lexicais para serem preenchidos nas lacunas. Vejamos uma parte do texto lacunado.⁶

A metamorfose – Crônica de Luis Fernando Veríssimo

Uma barata acordou um dia e viu que tinha se transformado num ser humano. Começou a mexer suas patas e viu que só tinha____, que eram grandes e pesadas e de articulação difícil. Não tinha mais antenas. Quis emitir um_____de surpresa e sem querer deu um grunhido. As outras_____ fugiram aterrorizadas para trás do móvel. Ella quis segui-las, mas não_____atrás do móvel. O seu segundo pensamento foi: “Que horror... Preciso acabar com essas_____...”

O texto *A metamorfose*, de Luis Fernando Veríssimo, conta a história de transição de uma barata para a vida humana. No texto, ela vai ganhando características físicas de ser humano, adota um nome, arranja um emprego, consegue um marido, tem filho, ganha na loteria, mas a vida de ser humano para ela era muito complicada. Até que, um dia, ela acorda convertida, novamente, em barata.

As escolhas lexicais foram feitas pelos próprios alunos atentando para os elementos textuais para completar as lacunas. O objetivo dessa atividade de leitura era fazer algumas retomadas sobre a importância das escolhas lexicais e como elas se encaixam nos textos, bem como observar se e o quanto nossos participantes progrediram a partir das reflexões que suscitamos nas oficinas. Com essa atividade final, os alunos poderiam reiterar que as escolhas não funcionam ao acaso, e que as pistas motivadoras para uma escolha lexical deve ser (re)pensada considerando os elementos de dentro e de fora dos textos. Perceber que o ensino do léxico não se resume a classificar itens gramaticais ou apenas nomear palavras de forma descontextualizadas, uma vez que, como destaca Marcuschi (2004, p.5): “o léxico não é uma lista do mobiliário do mundo a serviço de uma relação de correspondência cujo resultado seria

a verdade”. Conforme o autor, a linguagem não é o mapeamento da realidade.

Destacamos, desse segundo cloze lexical, alguns momentos e negociações de sentido que julgamos mais singulares. A primeira delas diz respeito ao momento inicial do texto, justamente, ao trecho em que lemos:

“Uma barata acordou um dia e viu que tinha se transformado num ser humano. Começou a mexer suas patas e viu que só tinha____, que eram **grandes e pesadas e de articulação difícil.**”

A palavra utilizada no conto para preencher a lacuna acima é QUATRO. No entanto, nenhum dos participantes preencheu esse espaço com essa palavra. A maioria deles utilizou **pernas**. Alguns participantes utilizaram **duas**. Ao nosso ver, essas duas possibilidades operam quase que como sinônimas, nesse contexto, uma vez que os participantes que utilizaram **duas** afirmaram, no momento da discussão, que estavam fazendo referência às duas pernas.

Quando informamos para os participantes que a palavra adequada seria quatro, eles ficaram surpresos. No entanto, P11, mesmo também tendo respondido de forma inadequada no teste, prontamente, demonstrou ter entendido a relação feita no texto e respondeu, como que explicando, também, para os demais colegas:

P11 “Ah!, é porque barata tem seis, né?”

Com essa atitude, **P11** demonstrou ter facilmente acessado os conhecimentos de mundo a respeito do inseto barata e, nos dizeres de Hanks (2008), incorpora essas informações ao contexto situacional apresentado pelo texto acerca do qual estávamos discutindo.

O fato de nenhum dos participantes ter conseguido se aproximar da resposta esperada fez com que insistíssemos na discussão, querendo entender os links que eles fizeram para responder dessa forma. Foi então que os participantes justificaram que imaginaram que, por serem “**grandes e pesadas e de articulação difícil.**”, o texto se referia a pernas.

Ao insistirmos, querendo saber por que, então, eles não pensaram em responder **quatro**, considerando as pernas e os braços, recategorizados por patas, no conto, os participantes informaram que responderam só pernas por que elas é que são, de fato, pesadas e grandes. Os braços, não.

-Os braços não, eles são maneiros, ó: (diz P11 erguendo os braços e movimentando-os, a fim de mostrar a leveza destes).

Nesse momento, pudemos perceber que o enquadramento dado pelos alunos, que consideraram as características “**grandes e pesadas e de articulação difícil.**”, foi determinante na escolha lexical que eles fizeram, ao optar por **pernas** ou **duas**. Outro ponto interessante da discussão do segundo cloze lexical foi em torno da palavra “nojentinhas”, empregada por **P6** na tentativa de preencher o seguinte momento do texto:

O seu segundo pensamento foi: “Que horror... Preciso acabar com essas...”

A palavra que preenche o espaço em branco, de acordo com o texto, é **baratas**. No entanto, **P6**, enquadrando o uso das aspas no trecho, o que indicava a fala de alguém, optou por usar nojentinhas, pois segundo ela, essa é uma das formas mais comuns pelas quais as pessoas se referem a esses insetos. Como podemos observar, P6 recategoriza o referente baratas, apostando na ideia de nojo, para ela, corroborada, também, pelo uso da expressão “**que horror**”.

Apesar de a maioria dos participantes ter recorrido a **baratas**, ainda existiu nessa resposta a associação à expressão **pernas**, pois como esse trecho vem seguindo o trecho inicial, quando a barata tinha acabado de se reconhecer com pernas, os alunos acharam que esse trecho fazia, então, referência a **pernas**. Os que responderam dessa forma focalizaram, mais uma vez, a ideia de “**grandes e pesadas e de articulação difícil**”. Nesse sentido, a barata recém transformada em humana estava incomodada com as pernas que “ganhara”.

Um último exemplo que vamos suscitar nesta análise para corroborar a dinamicidade do processo de construir e reconstruir sentidos, diz respeito à palavra **marido**, ancorada à ideia de todo o trecho a seguir:

Difícil era ser gente... Precisava comprar comida e o _____ não chegava. As baratas se acasalam num roçar de antenas, mas os seres humanos não. Conhecem-se, namoram, brigam, fazem as _____, resolvem se casar, hesitam. Será que o _____ vai dar? Conseguir _____, móveis, eletrodomésticos, _____ de cama, mesa e banho. Vandirene casou-se, teve _____. Lutou muito, coitada. Filas no Instituto Nacional de Previdência Social. Pouco leite. **O _____ desempregado...**

A palavra marido deveria preencher o espaço em negrito do trecho acima. Nesse momento, 10 dos 11 participantes preencheram de forma adequada o espaço, o que indicou uma atenção maior à sequência que vem sendo dada à narrativa. Também devemos evidenciar que acreditamos que a formação de discursos machistas, que têm o homem como o provedor do lar, aquele que sustenta a família foi, certamente, decisiva para que quase todos os participantes respondessem de forma adequada o trecho acima.

Vejam agora outro ponto curioso desse segundo cloze:

Finalmente acertou na _____. Quase quatro milhões! Entre as baratas ter ou não ter quatro milhões não faz _____. Mas Vandirene mudou. **Empregou o _____.** Mudou de bairro. Comprou casa. Passou a vestir bem, a comer bem, a cuidar onde põe o pronome. Subiu de classe. Contratou babás e entrou na Pontifícia Universidade Católica.

No trecho “empregou o _____”, destacado acima, a palavra adequada seria **dinheiro**, mas todos os participante preencheram como sendo **marido**. Influenciaram essa resposta a concorrência entre duas ideias abordadas nesse trecho: 1. o marido estava desempregado 2. Ela ganha dinheiro e emprega esse dinheiro. Dessa forma, os participantes entenderam que ela estaria empregado o marido, que anteriormente foi tido como desempregado. Todos os processos apresentados por nós nesta análise, objetivaram mostrar como o mover dessas engrenagens do processo de textualização são complexos, imprevisíveis, uma vez que o sentido é móvel, atualizável, relacionado.

A experiência que vivenciamos nesta pesquisa, as análises mostram isso, dão suporte para refletirmos o trabalho com o ensino textualizado do léxico por meio da interação e da construção conjunta de sentidos. Esperamos que nossa argumentação tenha se apresentado coerente, nesta seção, a fim de termos sido claros quanto à proposta que defendemos. A seguir, passamos a algumas considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do léxico em sala de aula, conforme bastante discutido, sempre deixou a desejar. Algumas inquietações vivenciadas por nós surgiram ao longo do percurso até a conclusão deste trabalho, muitas delas seguidas de dúvidas e incertezas sobre como aliançar duas teorias linguísticas importantes para o ensino de língua materna, cada uma delas com sua complexidade. Porém, já dizia um trecho de uma poesia de Paulo Leminski que “Certezas o vento leva, só as dúvidas continuam de pé”. Essa pequena passagem nos faz lembrar, em um sentido científico, que as certezas não viram pesquisas, mas as dúvidas sim. Conforme defende Demo (2015), é preciso fazer-se e refazer-se pela pesquisa. Concordamos com ele que a pesquisa deve ser atitude cotidiana do professor e do aluno.

Nosso objetivo principal consistiu em investigar, a partir do uso de metatextos didáticos interativos, como os alunos do 9º de escola pública atentam para a construção do sentido de itens lexicais enquanto processo de construção da textualização. Essa investigação partiria de uma árdua tarefa de interdisciplinaridade cujo foco era ensino do léxico com base na textualização. Em face disso, surgiram algumas indagações: 1. Como metatextos didáticos interativos auxiliam na compreensão global do texto pelo aluno? 2. De que maneira a construção do sentido construída pelos alunos advém do processo de textualização? 3. Quais pistas os alunos apontam para justificar a construção de sentido de itens lexicais?

Para responder a esses questionamentos achamos pertinente destacar que desde o capítulo metodológico vimos quebrando alguns “protocolos”. Como já mencionado no capítulo 3, ilustramos alguns trechos da descrição da metodologia com passagens das respostas dos participantes ao questionário por meio do qual eles avaliaram as oficinas de leitura. Assim como fizemos lá por acharmos pertinente, também trouxemos algumas das respostas para as considerações finais. Essa quebra de protocolo, a nosso ver, serve não apenas para ilustrar nosso trabalho, mas para dar veracidade ao que viemos desenvolvendo ao longo desta pesquisa. Ressaltamos o tempo todo que o trabalho com o texto é dialógico, interativo e que, enquanto leitores, somos parte do texto. Assim, citar diretamente o que nossos participantes pontuaram em seus questionários é para nós uma forma de registrar suas vozes através de suas escritas e também de demonstrar que as respostas às nossas perguntas de pesquisa não foi algo detectado apenas sob o nosso ponto de vista, mas sob a perspectiva dos próprios participantes que são os grandes protagonistas deste trabalho.

Feito esse esclarecimento, passemos a comentar as questões. Em relação à primeira indagação de pesquisa, podemos dizer que no começo os participantes estranharam

um pouco nossa metodologia. Influenciados pelo ensino tradicional, queriam respostas prontas nas resoluções dos primeiros exercícios, e muitos tinham um comportamento individualista que nos pareceu ser motivado por uma competição de acertos de respostas. Faziam uma espécie de disputa para ver quem tinha a resposta igual às sugestões do material didático. Ainda não tinham compreendido o intuito do metatexto didático. A partir da segunda oficina, mais habituados com a interação em sala, eles passaram a entender o propósito do metatexto didático e, como já discutimos, passaram a entender a aula como parte do metatexto didático.

Para responder a esse primeiro questionamento também destacamos o que **P3** mencionou em seu questionário: *as aulas de pesquisa em forma de rodas de conversa são proveitosas e promovem interação entre professor e a turma, assim na sala de aula a gente não tem roda de conversa e por isso eu gostei mais da aula de pesquisa*. (Grifos nossos) É interessante atentar para o termo usado por **P3** para classificar as aulas das oficinas de leitura; a aluna incorporou que aquela era uma “aula pesquisa” por ter um caráter diferente das aulas tradicionais, assim como os demais alunos também compreenderam as oficinas como um espaço para se lançar à pesquisa e reconhece-se enquanto pesquisador. Tanto o relato registrado de P3 quanto à reflexão desenvolvida ao longo das oficinas é uma forma de ver no plano real (ação em sala de aula) o que vem sendo defendido por Demo (2015).

Para respondermos à segunda indagação é necessário retomar que a ideia de que a textualização de itens lexicais baseia-se em vivenciar e compreender o processo de construção de sentido, e presume aulas sociointerativas e sociocognitivas. Essa vivência é dialógica e nunca individualizada, seja ela representada pela interação via (con)texto-aluno ou via (con)texto- alunos-professor. Conforme já apontamos, isso torna o estudo do léxico mais dinâmico e acessível, o que pode ser refletido por **P11** ao responder em seu questionário o que ele achou mais interessante nas oficinas: *diálogo entre alunos e professora e comentar o significado da palavra que não se fala normalmente*. *Sim me deu uma ajuda muito importante me ajudou a interpretar texto. Aprender o significado de palavras e aprender a interpretar. Eu daria mais tempo. Obs: as aulas extras tem mas dialogo do que a normal com os professores*. (Grifo nosso) Na própria reflexão de **P11** podemos perceber o quanto o processo de textualização é essencial na busca pelo sentido. O aluno passa a tomar conhecimento de que as relações dialógicas através da interação em sala ajudam na compreensão textual e na aprendizagem sobre palavras que muitas vezes não faziam parte do vocabulário deles. O fato é que a construção do sentido sempre será dialógica, o que implica relacionar fatores linguísticos, cognitivos, contextuais, situacionais, históricos, e essa é a proposta

da textualização.

A terceira indagação remete às pistas que os alunos apontam para justificar a construção de sentido de um dado item lexical. Reconhecemos que esta é a parte mais fundamental desta pesquisa, pois entender de onde surgiram essas pistas e de que forma elas foram pensadas nos deu suporte para compreender que elas advêm principalmente da leitura dos textos, do contexto, de situações, da interação mediada pelos professores e pelos alunos, o que chamamos de processo de textualização. É inegável que esses fatores presentes na busca pela compreensão podem também interferir de forma equivocada ou desaproximada nas definições de alguns itens lexicais. É o caso exposto por nós em análise a partir do diálogo com **P1** em que se percebeu que ele foi influenciado por fatores socio-históricos e por suas vivências em relação ao contexto da seca em sua fala: *porque em Mombaça, de onde eu venho, tem muitas pessoas passando fome, animais mortos, açude seco*. Conhecer as pistas que levaram o aluno a pensar no significado de um item lexical, entender o motivo de suas influências, investigá-las e discuti-las com o aluno levando-o à reflexão configurou-se para nós como o maior compromisso que um professor pode ter com um ensino do léxico condizente com o processo de textualização.

Assim, deixamos esta experiência como reflexão ao trabalho com o léxico em sala de aula. O que expomos ao decorrer desta dissertação diz muito sobre “o ensinar e o aprender”, e aqui, nosso foco principal foi o léxico, porém todos os aspectos discutidos na perspectiva da linguística textual de base cognitiva são pontos cruciais para ser levados à escola no intuito de aliançar teoria e prática docente.

Vale ressaltar que as atividades trazidas por nós para compor esta pesquisa são como portas de entrada para o ensino com base na textualização do léxico, mas não podemos dizer que servem apenas para trabalhar o conteúdo lexical. Há um misto de conteúdos, o que caracteriza o dinamismo das atividades. Quando falamos em ensino com base na textualização em geral, não podemos usar o texto como pretexto para discutir um determinado conteúdo. Isso porque o texto, como realidade complexa, não pode ter sua exploração reduzida à discussão de um único aspecto, sob pena de não se estar formando leitores autônomos, livres para atentar para o que melhor convém aos seus propósitos.

Entendemos que ora ou outra, dependendo do texto, um aspecto possa ser priorizado em detrimento do outro, ou seja, explorado mais que outro, como é o caso do nosso trabalho que analisa questões de atividades voltadas para o ensino do léxico, porém isso não

significa que a atividade como um todo não possa interagir com os demais conteúdos que cabem na discussão textual. Entendemos que é por esse caráter multidimensional que essas atividades se encaixam na perspectiva sociocognitivista.

Cada uma dessas atividades foi feita para ser discutida pelo grupo e oferece andaimes a fim de estabelecer ligações entre uma questão e outra. Os andaimes ajudam na ativação do conhecimento prévio e partilhado dos alunos, e neles podem ser encontradas pistas para a exploração e compartilhamento do sentido por parte do grupo. São consideradas nas atividades funções textual-discursivas de itens lexicais que direcionam os alunos para refletir sobre como a significação se dá mediante as pistas contextuais.

Ressaltamos, por fim, que nosso trabalho colabora com os estudos do Léxico e da Linguística Textual. O processo de textualização discutido na análise propiciou, a nosso ver, o ensino do léxico de forma mais condizente com a aprendizagem. Considerando nessa perspectiva o metatexto didático, vimos que seu papel é fundamental para se pensar na leitura interativa de textos por parte dos alunos. Dentro dos estudos linguísticos isso ajuda a refletir sobre como o ensino léxico em sala de aula pode ser pensado e de que maneira podemos inseri-lo na escola de forma mais interativa e sociocognitiva. Pelo que descrevemos ao longo do trabalho, fica mostrado que há modos de fazer o aluno se engajar no texto, de fazê-lo realmente participante do evento sociocognitivo oferecendo contribuições importantes para a construção de sentidos, tanto observando outros aspectos quanto pondo foco no aspecto que elegemos como objeto de estudo, o funcionamento do léxico no universo textual.

O léxico faz parte do processo de textualização e não pode ser pensado distante dele para que assim o processo dê conta de promover reflexões, de fazer alunos e professores pensarem nas pistas motivadoras no processo de construção do sentido. Aqui podemos conhecer como os alunos defendem seus argumentos, de que forma eles pensam a respeito dos itens lexicais nos textos e abrimos um espaço para que os professores também possam refletir sobre essas perspectivas.

Deixamos este trabalho como uma reflexão para ser adicionada às aulas de língua portuguesa e também para que possa servir como observação aos estudos futuros da área. Acreditamos que o ensino do léxico sempre deve ser atualizado conforme as situações de aprendizagem por parte da turma. Destacamos que este estudo deixa abertas possibilidades de novas discussões e que pode ser direcionado como um exemplo a pesquisas futuras no campo do estudo do léxico em sala de aula. Um aspecto muito importante que percebemos ao longo

das oficinas foi que as atividades com base no teste cloze foram primordiais no processo de construção de sentido. Embora não tenha sido nosso foco, vimos que elas promoveram discussões e reflexões imprescindíveis para o trabalho com a construção de sentido. Apesar de tratar-se de uma atividade desenvolvida tradicionalmente para testagem, a exploração desse recurso didático para focar a discussão de pistas co(n)textuais, como tentamos fazer de forma muito breve nesta pesquisa, pareceu-nos bastante pertinente. Essas atividades podem ser melhor exploradas em pesquisas posteriores no ensino fundamental e médio a fim de melhor explorar os aspectos (con)textuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ALVES, L.E.; COSTA, M.H.A. Reformulação de atividades de língua portuguesa a partir dos pressupostos sociointeracionista da linguagem. In: XIX SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, n.19, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Eduece, p. 6 -. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>> Acesso em: 03 maio, 2016.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER- BÉGUELIN, M.-J. (Eds.). **Dusintagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-271.

_____. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. C., RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-130.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a science of text and discourse**. Freedom of access to knowledge and society through Discourse: Norwood: Ablex, 1997.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 261-303.

_____. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.19-46.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

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

BRAIT, B. In: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1997.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **Stolen knowledge: situated learning perspectives**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1996, p. 47-56.

CARDOSO, E. A. O léxico na sala de aula. In: VALENTE, A. C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 118-141.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G; MORATO, E. M; BENTES, A. C (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p.53-102.

_____. Referenciação e Multimodalidade. In: VALENTE, A. C. **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.213-221.

CAVALCANTE *et al.* Coerência e Referenciação. In: **Linguística textual e ensino**. organizado por Sueli Cristina, Aparecida Lino Pauliukonis e Vanda Maria Elias; Alessandra Castilho da Costa... (et al.). São Paulo: Contexto, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Revista Siaralendo. In: **Preparação: rumo ao ensino médio** - Caderno da Aluna e do Aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009. v. 1. p. 49.

_____. Secretaria da Educação. Revista Siaralendo. In: **Preparação: rumo ao ensino médio**- Caderno da Aluna e do Aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009. v. 2. p. 65.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**, Fortaleza v. 2, p. 151-167, 2010.

_____; MONTEIRO, B. C. B. ; ALVES, L. E. P. . Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 42- 66, 2016.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. **O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares**. (Orgs). Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

HALLIDAY, M. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HJELMSLEV, L. **Prolegómenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça Maria; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia Maria (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. v. 1, p. 263-276.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 265-292.

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

_____; ELIAS V. M. **O texto na linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L.A. A coerência no hipertexto. **Calidoscópio**, v. 3, n.1, p. 13-19. jan/abr 2005. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/archive>. Acesso em 27. 09.2017.

_____. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária. Recife, v. 13-14, p. 187-218, 2001.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 176p.

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

_____. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lígia Negri; Maria José Foltran; Roberta Pires de Oliveira. (Orgs.). **Sentido e Significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo, 2004, v. 01, p. 263-284.

MATOS, J. G. **As funções discursivas das recategorizações**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina

Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.

_____, H. R., VARELA G., F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução Umberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. (Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante). In: CAVALCANTE, M. C., RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

_____, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G; MORATO, E. M & BENTES, A. C (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p.53-102.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor-aprendiz. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014. Disponível em <http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/216-2014>. Acesso em 23. 05. 2017.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, F. I. **O uso do dicionário escolar de língua portuguesa materna por alunos do 5o ano de uma escola pública do município de Palhano- CE**. Fortaleza, 2013. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada-PosLA, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/167-2013>>. Acesso em 07.07.2017.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e Cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

RODRIGUES, J. A. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva**: uma abordagem didática de língua materna por alunos de letras. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/167-2013>> Acesso em 03.08.2017.

PARENTE, I. C. **Teoria da Acessibilidade e processos referenciais**: a construção conjunta de objetos de discurso por alunos de ensino fundamental na produção de textos para o jornal escolar. Dissertação de Mestrado. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em <<http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/288-2016>>. Acesso em 26.08.2017.

PELLANDA, N.M.C. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMI, A.; PERKOSKI, N. (Org.). **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 51-69

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, 1999, p. 61-79,

_____, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. G; MORATO, E. M; BENTES, A. C (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 151-168.

PONTES, A. L.; SANTOS, H. L. G. A representação do homem e da mulher no Dicionário de Usos do português do Brasil. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 123-140, dez. 2014.

SANTOS, L.W. **Leitura e produção de textos**: abordagem de processos referenciais. Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações. Organização André C. Valente. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 163-173.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ZAVAGLIA, C. A lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros. In: SILEL, n.2, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1674.pdf>>. Acesso em 24.09.2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE I

Caro(a) aluno(a), a seguir, você lerá uma fábula intitulada “Dois amigos e um urso”.

Dois amigos e um urso

Dois amigos andavam pela _____(1) quando, de repente, apareceu um _____(2) urso faminto. Um dos _____(3) correu, subiu imediatamente numa _____(4) e de lá ficou só olhando o que iria acontecer com seu _____(5) de jornada. O _____(6), sabedor de que _____(7) não atacam quem está morto, deitou-se e ficou _____(8) e sem respirar. O _____(9) aproximou-se _____(10) e cheirou-o por todos os lados, principalmente sua cabeça; depois calmamente saiu e desapareceu na floresta.

O amigo medroso, ao perceber que o perigo havia passado, desceu da _____(11) e foi ter com o _____(12) que ainda estava deitado. Aproximou-se e lhe perguntou:

O que foi que o _____(13) estava cochichando no seu ouvido? E _____(14)

lhe respondeu:

Ele me disse que nunca se deve andar com _____(15) amigos que nos abandonam nos momentos mais difíceis.

Moral da história: O _____(16) amigo sempre é solidário, principalmente nas horas mais difíceis.

Nicéas Romeo Zanchett

Você deve ter observado que faltam algumas palavras no texto que voc. No quando a seguir, você encontrará 3 opções de palavras para cada um dos espaços vazios. Reflita a respeito do texto lido e das palavras oferecidas e eleja qual delas melhor se encaixa ao contexto de cada um dos espaços vazios na fábula

1	Praça	Estrada	Floresta
2	Dócil	Enorme	Contente
3	Caçadores	Amigos	Viajantes
4	Árvore	Escada	Ponte
5	Sócio	Concorrente	Companheiro
6	Urso	Outro	Mesmo
7	Anfíbios	Ursos	Amigos
8	Quietinho	Cansado	Faminto
9	Outro amigo	Mesmo	Urso
10	Do urso	Dele	Do rio
11	Árvore	Escada	Ponte
12	Fingido	Corajoso	Urso

13	Inocente	Amigo	Urso
14	Alguém	Urso	Este
15	Sinceros	Falsos	Injustos
16	Verdadeiro	Pior	Injusto

APÊNDICE B – ATIVIDADE IV

Atividade IV: O Grilo Grilado

Prezado aluno (a),

Toda leitura tem sua magia, quem lê nunca está só. A leitura é capaz de despertar a imaginação, de estimular a memória e a criatividade. Ao mergulharmos na leitura podemos compreender melhor o mundo, aperfeiçoar nossa escrita, conhecer novas palavras e também compreender que dentro de determinados contextos uma palavra pode ter outros significados. A seguir, vamos fazer a leitura de um poema de Elias José e, a partir dela, vamos tentar compreender melhor o que relatamos acima.

Texto 1**Grilo grilado**

No fundo
Não
ilude. É
só reparar
Em sua atitude
Pra se
desconfiar.

O grilo
Coitado
Anda
grilado
E quer um
analista E quer
um doutor

Seu
grilo
Eu sei:
O seu
grilo É
um grilo
De
amor.

O grilo

coitado Anda grilado. E eu sei
O que há.

Salta pra aqui Salta pra ali Cri-cri pra
cá Cri-cri pra lá.

O grilo
Coitado
Anda
grilado
E não quer contar.

JOSÉ, Elias. **Um pouco de tudo:** de bichos,
de gente, de flores. São Paulo: Paulus, 1982.
p.21.

E, então, você gostou do texto que acabamos de ler? Como dissemos, ele foi escrito por Elias José. Antes de refletirmos sobre o poema acima, que tal conhecermos melhor esse escritor?



Elias José nasceu em Minas Gerais no ano de 1936. Formado em letras, foi professor da faculdade de letras de Guaxupé. Em 1963, teve um conto premiado em Concurso e decidiu ser escritor. Publicou mais de cem obras. O autor faleceu em 2008. O poema que você acabou de ler, foi publicado em 1982, no livro *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores*, da editora Paulus. Sobre esse livro, diz a editora: “O livro apresenta poemas de amor aos bichos, às pessoas e às flores, escritos com muito ritmo, sonoridade, jogos de palavras e rimas. Desperta a magia, o encanto, o humor e a alegria de quem o lê.”

- 1) Conhecemos um pouco mais sobre o autor do Poema Grilo grilado. Agora, que tal pensarmos mais sobre esse texto?
- a) Atente para o título do poema: *Grilo Grilado*. O que significa dizer que alguém está **grilado**? Você já ouviu essa expressão?
- _____
- _____
- b) Para entendermos que o grilo anda grilado “É só reparar/ Em sua atitude”. O que seria esse **reparar**?
- _____
- c) Agora, levante hipóteses: por que o grilo estaria grilado? Que versos justificam que o grilo está, de fato, grilado?
- _____
- _____
- d) Que outro título você daria ao poema?
- _____
- _____

2) Vamos observar os dois últimos versos da segunda estrofe do texto:

*E quer um **analista***

*E quer um **doutor***

Esses profissionais, no poema, podem ser as mesmas pessoas ou são pessoas distintas?

Justifique. Como eles poderiam ajudar o grilo?

3) Você já ouviu falar em Polissemia? A palavra polissemia vem do grego poli (muitos) + sema (significados), isso quer dizer que uma determinada palavra ou expressão pode adquirir um novo sentido dependendo do contexto em que elas são empregadas. Sabendo disso, explique a ideia que você pretende expressar quando diz:

a) Meu ator favorito é um gato.

b) Estava sem luz em casa e tive que fazer um gato.

c) O gato comeu toda a ração do pote.

d) Se você tiver bem reparado, nas frases acima existe uma palavra que vai adquirindo diferentes sentidos em cada frase. Que palavra seria essa?

e) Outras palavras que aparecem nesses exemplos, podem ser polissêmicas? indique alguns exemplos.

4) Agora que já pensamos sobre a polissemia, observe os trechos destacados na estrofe a seguir:

Seu grilo

Eu sei:

O seu

grilo É

um

grilo
De
amor.

É possível dizer que nos termos destacados há exemplo de polissemia? Explique quais são diferentes sentidos expressos pelos trechos em destaque.

5) Agora, vejamos o que o dicionário Aulete Digital traz a respeito do verbete *grilo*:

(gri.lo) sm.

Zool. Denominação comum a diversos insetos ortópteros saltadores, da fam. dos grilídeos, cujos machos produzem som estridente 

2. BA Zool. Ver *esperança*.

3. Bras. Fig. Preocupação, perturbação.

4. Fig. Ruído de peça desajustada em carroceria de automóvel.

5. Bras. Gír. Pessoa chata, que aborrece ou amola os outros.

6. Lus. Gír. Ver *relógio*.

7. RJ SP Terreno com escrituras falsas.

8. SP Guarda de trânsito.

9. Bras. S Gír. Tumulto, confusão, trapalhada.

10. Lud. Nome de um jogo popular.

[F.: Do lat. *grillus*, *i*. Ideia de: *aquet*-.]

Encangar grilos

1 Bras. Pop. Não ter nada para fazer, ficar à toa.

Fonte: <http://www.aulete.com.br/grilo>

- a) Como podemos observar, o dicionário traz dez acepções para a palavra **grilo**, algumas delas vêm acompanhadas das siglas de alguns estados, como, por exemplo, BA (Bahia), SP (São Paulo), RJ (Rio de Janeiro). Isso significa que nesses estados a mesma palavra pode receber diferentes sentidos ou sentidos iguais, como em SP e RJ. Pensando nisso, qual das dez

acepções

sobre a palavra *grilo* você costuma ouvir com frequência em seu Estado? Teria mais algum significado para a palavra *grilo* que você conhece, mas que não está nesse dicionário? Qual?

Texto 2

Como retirar os barulhos de grilo do carro?

Aquele barulho irritante, que aparece repentinamente e não para mais, incomodando cada vez mais as pessoas que estão no veículo, especialmente, por motivos óbvios, o dono do carro. Não é à toa que esses ruídos internos na cabine dos automóveis são popularmente conhecidos como “grilos”, por serem insistentes e difíceis de identificar a origem, quase como esses insetos, que costumam irritar muita gente com seu barulho durante noites intermináveis. (...)

<http://portalauto.com.br/manutencao/barulhos-de-grilo/>

Texto 3

Grileiros desafiam fiscalização e vendem Terrenos em áreas fictícias

Três décadas depois da criação dos primeiros condomínios irregulares, os grileiros ainda desafiam a fiscalização, a polícia e a Justiça da capital federal. O parcelamento ilegal do solo é um crime rentável e a certeza da impunidade deixa os bandidos cada vez mais audaciosos. Desde 1º de janeiro, 10 pessoas foram presas no DF pela Delegacia do Meio Ambiente (Dema), acusadas de criar lotes inexistentes para lucrar com a venda dos terrenos. No ano passado, os fiscais do governo demoliram 2,9 mil construções irregulares no DF — uma média de oito derrubadas por dia. (...)

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/15/interna_cidadesdf,286375/grileiros-desafiam-fiscalizacao-e-vendem-terrenos-em-areas-ficticias.shtml

- 6) Existem processos básicos pelos quais as palavras são formadas, um deles se chama

derivação que é o processo pelo qual se obtém uma palavra nova, chamada de palavra **derivada**. Esse processo acontece a partir de outra palavra já existente, chamada de palavra **primitiva**.

Observe, por exemplo:

A palavra **GOLEIRO** vem de

GOL. Desse modo,

GOL é uma palavra primitiva e **GOLEIRO**, derivada.

- a) Os textos 1 e 3 apresentam exemplos de palavras derivadas que possuem um primitivo comum. Quais seriam essas palavras derivadas? Qual seria a palavra primitiva comum a essas palavras?

- b) Os textos 1, 2 e 3 falam de utilizam a palavra grilo. Essa palavra tem o mesmo sentido em todos os textos?

- c) Considerando os sentidos que você já construiu acerca da palavra grilo, assim como os significados que o dicionário trouxe, identifique qual a semelhança entre o uso dessa palavra nos 3 textos que você leu.

- 7) Considerando as informações lidas nos textos 2 e 3, masque V para verdadeiro e F para falso nos itens abaixo:

() No texto 2, o barulho do carro recebe o nome de grilo porque o animal também é insistente ao fazer barulho e dificilmente encontramos onde o bichinho se esconde.

() Aquele barulho irritante(texto 2, linha 1) e esses ruídos (texto 2, linha 3) referem-se a sujeitos diferentes.

() O grilo cometido pelos grileiros no texto 3 está ligado ao fato deles desafiarem a fiscalização ao venderem lotes que eles herdaram de suas famílias por um preço barato.

() No texto 3, os grileiros cometem crimes ao criar lotes que não existem e vendê-los para lucrar ilegalmente.

Quais pistas do texto fizeram com que você identificasse as opções FALSAS? Explique.

APÊNDICE C – ATIVIDADE V

ATIVIDADE CLOZE A metamorfose – Crônica de Luís Fernando Veríssimo

Uma barata acordou um dia e viu que tinha se transformado num ser humano. Começou a mexer suas patas e viu que só tinha____, que eram grandes e pesadas e de articulação difícil. Não tinha mais antenas. Quis emitir um____de surpresa e sem querer deu um grunhido. As outras_____fugiram aterrorizadas para trás do móvel. Ela quis segui-las, mas não_____atrás do móvel. O seu segundo pensamento foi: “Que horror... Preciso acabar com essas_____...”

Pensar, para a ex-barata, era uma_____. Antigamente ela seguia seu

_____. Agora precisava raciocinar. Fez uma espécie de manto com a cortina da sala para

_____sua nudez. Saiu pela casa e encontrou um armário num quarto, e nele, roupa de baixo e um vestido. Olhou-se no_____e achou-se bonita. Para uma ex-barata. Maquiou-se. Todas as ___são iguais, mas as_____precisam realçar sua personalidade. Adotou um_____: Vandirene. Mais tarde descobriu que só um nome não bastava. A que classe pertencia?... Tinha educação?... Referências?... Conseguiu a muito custo um_____ como faxineira. Sua experiência de barata lhe dava acesso a sujeiras mal suspeitadas. Era uma boa faxineira.

Difícil era ser gente... Precisava comprar comida e o_____não chegava. As baratas se acasalam num roçar de antenas, mas os seres humanos não. Conhecem-se, namoram, brigam, fazem as_____, resolvem se casar, hesitam. Será que o _ vai dar? Conseguir_____, móveis, eletrodomésticos,_____de cama, mesa e banho. Vandirene casou-se, teve_____. Lutou muito, coitada. Filas no Instituto Nacional de Previdência Social. Pouco leite. O_____desempregado... Finalmente acertou na

_____. Quase quatro milhões! Entre as baratas ter ou não ter quatro milhões não faz

_____. Mas Vandirene mudou. Empregou o_____. Mudou de bairro. Comprou casa. Passou a vestir bem, a comer bem, a cuidar onde põe o pronome. Subiu de classe. Contratou babás e entrou na Pontifícia Universidade Católica.

Vandirene acordou um dia e viu que tinha se _____ em barata.
Seu penúltimo pensamento humano foi: “Meu Deus!... A casa foi dedetizada há dois dias!...”.

Seu

_____ pensamento humano foi para seu _____rendendo na financeira e que
o safado do marido, seu _____ legal, o usaria. Depois desceu pelo pé da cama e
correu para trás de um _____. Não pensava mais em nada. Era puro _____.

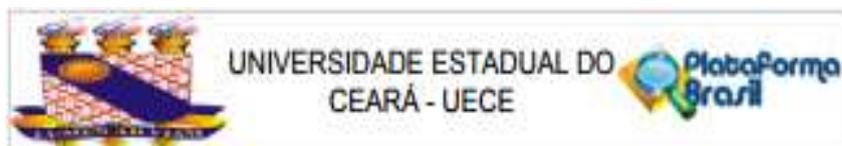
Morreu cinco minutos depois, mas foram os cinco minutos mais felizes de sua vida.

Kafka não significa nada para as baratas...

Gostaríamos, mesmo que em poucas palavras, que você relate sobre como foi nossos encontros para sua aprendizagem. Houve alguma coisa diferente do que você costuma ver em sua sala de aula regular? Foi uma experiência importante? O que você achou mais interessante?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO VOCABULÁRIO: ESCOLHAS LEXICAIS COMO PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO EM FUNÇÃO DO SENTIDO.

Pesquisador: ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66317617.3.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.119.400

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de pesquisa "ATIVIDADES DE LEITURA COM FOCO NO VOCABULÁRIO: ESCOLHAS LEXICAIS COMO PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO EM FUNÇÃO DO SENTIDO."

O propósito do estudo é trabalhar com atividades didáticas de língua materna com base nos pressupostos sociocognitivistas que contemplem o estudo do vocabulário textual. Esta pesquisa possui caráter qualitativo, do tipo pesquisa-ação a ser desenvolvida no ambiente escolar, mais especificamente com dez alunos do 9º ano. Será realizada no primeiro semestre de 2017 em uma escola pública, na rede municipal, situada na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará.

Objetivo da Pesquisa:

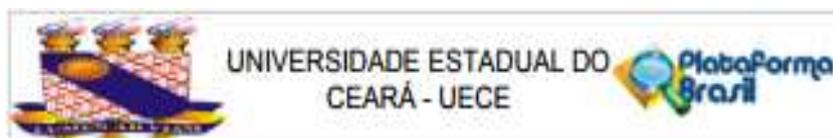
Objetivo primário:

Investigar, à luz da Teoria da Referenciação e da perspectiva sociocognitivista, como alunos do 9º ano de escola pública recategorizam os sentidos do vocabulário textual a partir de atividades interativas que os levam a pensar nas relações (con)textuais.

Objetivos Secundários:

- Descrever como se deu o processo de interpretação leitora a partir das atividades interativas;
- Analisar como os referentes são recategorizados cognitivamente nesses textos a fim de

Endereço: Av. Siqueira Manguba, 1700
 Bairro: Espinho CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85) 3101-9890 Fax: (85) 3101-9896 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.119.692

proporcionar a construção do sentido;

- Observar/descobrir que pistas (contextuais) os alunos apresentam para justificar essas recategorizações (renomeações/descrições).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora afirma que os riscos são mínimos, como sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse. Os alunos podem ficar constrangidos porque as oficinas serão gravadas em áudios, assim como também podem ficar cansados em alguns momentos, porém as gravações são necessárias para não perdermos os detalhes que as anotações não dariam conta. O cansaço também faz parte, mas podemos parar as discussões/reflexões e dar um tempo para os alunos, garantido que as aulas não se tomem exaustivas para eles.

Benefícios:

A partir deste estudo, a pesquisadora espera contribuir para investigar como os alunos recategorizam os vocábulos textuais em função da construção do sentido em atividades sociocognitivas de língua portuguesa, podendo detectar os problema, analisar e estudar soluções, para assim dar retorno às salas de aula e ao trabalho voltado para o ensino textualizado do léxico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

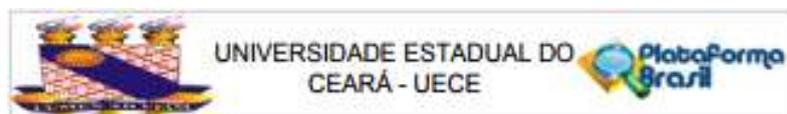
Apresenta Folha de Rosto devidamente assinada e carimbada pelo Diretor do Centro de Humanidades-CH da UECE ;

- Carta de Anuência carimbada e assinada pela Diretora da Escola municipal Conceição Mourão;
- Termo de Assentimento está escrito em linguagem acessível, porém não apresentou o TCLE aos pais;
- O orçamento está presente no projeto e será de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresenta Folha de Rosto devidamente assinada e carimbada pelo Diretor do Centro de Humanidades-CH da UECE ;
- Carta de Anuência carimbada e assinada pela Diretora da Escola municipal de Fortaleza, Conceição Mourão;
- Termo de Assentimento está escrito em linguagem acessível.
- O orçamento está presente no projeto e será de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Endereço: Av. Siqueira Mangabeira, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Espera	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-0600	Fax: (85)3101-0606 E-mail: cnp@uece.br



Continuação do Parecer: 2.119/160

Recomendações:

Sem recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

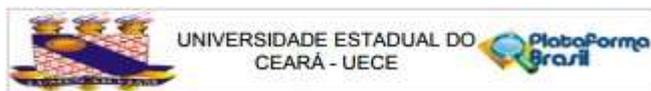
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_871176.pdf	05/06/2017 15:03:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.doc	05/06/2017 14:59:27	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	15/03/2017 21:49:15	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.doc	15/03/2017 16:42:40	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/03/2017 16:38:51	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo2.pdf	15/03/2017 16:35:10	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo1.pdf	15/03/2017 16:34:26	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
Orçamento	Orcamento_pesquisa.doc	15/03/2017 16:28:44	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	15/03/2017 16:25:23	ROCHELLE KILVIA NASCIMENTO MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Siqueira Munguba, 1700
 Bairro: Espartaco CEP: 60.714-663
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-6666 E-mail: cep@uece.br

Página 53 de 54



Continuação do Parecer: 2.119/160

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 14 de Junho de 2017

Assinado por:
 ISAAC NETO GOES DA SILVA
 (Coordenador)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais**Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “ATIVIDADES DE LEITURA: ESCOLHAS LEXICAIS COMO PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO**

EM FUNÇÃO DO SENTIDO”. Os objetivos deste estudo consistem em: Descrever como se deu o processo de interpretação leitora a partir das atividades interativas; Analisar como os referentes são recategorizados cognitivamente nesses textos a fim de proporcionar a construção do sentido; Observar/descobrir que pistas (con)textuais os alunos apresentam para justificar essas recategorizações (renomeações/descrições).

Caso você autorize, seu filho irá: participar de oficinas de leitura. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para investigarmos como os alunos recategorizam os vocábulos textuais em função da construção do sentido em atividades sociocognitivas de língua portuguesa, dessa forma, poderemos detectar os problemas, analisar e estudar soluções para assim, darmos um retorno ao ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho voltado para o ensino textualizado do léxico. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (pai/mãe/cuidador)

declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Rochelle Kílvia Nascimento Mendes: cel (85) 996152799, rochellekilvia@hotmail.com

ANEXO C – ATIVIDADE II

ATIVIDADE II

Leitor: _____

Arte e Cultura

O surfista na visão do poeta

Balada

(Aulas 06 e 07 – p._)

Olá, amigo(a),

Você gosta de poesia? Lembra-se de algum poema que já leu ou que ouviu alguém recitar? Você acha que os poetas conseguem dizer as coisas que nós gostaríamos de dizer?

O texto que você vai ler é um poema da autoria de Luiz Fernando Verissimo. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

Você já ouviu falar nesse autor? Conhece algum texto escrito por ele? Se conhece, lembra alguma característica interessante na escrita dele que lhe chamou a atenção? Qual ou quais?

Atente para o título do poema - BALADA. Você costuma empregar essa palavra em seu dia a dia? Quando você fala de balada, costuma referir-se a quê?

1. Leia agora o poema e verifique se o autor se refere ao mesmo tipo de balada que você conhece ou se ele fala de algum outro tipo.

Balada

Luiz Fernando Verissimo

Esta é a balada do Surfista Dourado
que com a prancha emborcada e sentado no
chão ainda ontem, na praia, pensou
desolado:
a vida continua depois do verão...

Este ano o seu pai já lançou um
ultimato. Vai acabar esta sopa, este
doce far niente. "Vais ter que
escolher, senão eu te mato: ou voltar
a estudar ou pegar no batente".

E diante deste futuro hediondo
ele teve uma ideia de engenheiro da
NASA. Ora, pensou, o mundo ainda é
redondo.
e há mais de um jeito de voltar para casa.

E correu para o mar, e nadou para o
Oriente e aos gritos de "Volta! Maluco!
Pirado!
Tens que vir pra Porto Alegre com a gente!"

Respondeu "chego lá, algum dia, e pelo outro

lado!"

[Verissimo, L. F., Balada. In: *Pai não entende nada* 6 ed., Porto Alegre: L&PM Editores, 1996; p. 76]

- a. Pela leitura, você deve ter percebido que o termo BALADA não é empregado no poema com o mesmo sentido que é usado pelos jovens quando eles dizem que vão para a balada. Veja agora alguns dos diversos significados da palavra registrados pelo dicionário e verifique qual deles está mais adequado ao texto. Discuta sua escolha com os(as) colegas e com o(a) professor(a).

Balada - substantivo feminino
1 composição musical de caráter épico
2 composição instrumental sem forma definida
3 composição poética popular antiga, acompanhada ou não de música
4 poema em estrofes que geralmente narra uma lenda popular ou uma tradição histórica
5 dança executada ao som de música romântica
6 canção sentimental, em ritmo lento, interpretada por cantores de música <i>pop</i> , acompanhada por conjuntos de instrumentos modernos, como guitarra, teclado etc.
Ex.: uma balada dos Beatles
(Fonte: Dicionário <i>Houaiss</i> de Língua Portuguesa)

- b. E quanto ao significado que os jovens atuais costumam dar à palavra, você o encontrou na lista acima? Se não o encontrou, que tal acrescentá-lo? **Use as linhas em branco no quadro.**

2. Agora, que você já entendeu por que o texto tem esse título, tente compreender melhor a história do Surfista Dourado.

a. Por que ele seria chamado assim?

b. Na primeira estrofe (conjunto de versos ou linhas), o Surfista Dourado é retratado numa atitude ativa ou passiva? Quais as expressões do texto que podem justificar sua resposta?

3. Sobre a expressão “ainda ontem”, pode-se afirmar que ela se refere ao

- a. primeiro dia de férias do Surfista Dourado.
- b. dia da suposta partida do Surfista Dourado.
- c. dia em que o pai do Surfista Dourado lhe deu um ultimato.
- d. dia anterior à data em que o poema foi escrito.

4. Considere, mais uma vez, a expressão “ainda ontem”. Se eliminássemos o termo “ainda”, isto é, se usássemos apenas “ontem” no lugar de “ainda ontem”, você acha que modificaríamos de alguma forma o sentido? (Para responder a essa pergunta, pense nas situações em que você usa, por exemplo, “ainda agora”, “ainda há pouco”, “ainda outro dia” etc.) Discuta com os colegas e o(a) professor(a) sobre os efeitos de sentido causados pela presença do “ainda” nessas expressões temporais.

5. Na segunda estrofe do poema, o autor fala do “ultimato” que teria sido dado ao Surfista Dourado.

- a. Que palavras disse o pai do garoto, ao lhe dar esse ultimato?

- b. Qual a pista formal que você usou para distinguir a voz (fala) do pai do Surfista da voz do narrador?

Por que o autor chama o modo de vida do Surfista de “esta sopa”? Em que sentido a palavra sopa é usada no poema?

- c. Também para se referir ao modo de viver do Surfista, o autor usa a expressão italiana *far niente*. Recorrendo às pistas do texto, assim como ao seu conhecimento sobre o comportamento dos surfistas, tente adivinhar o que significa “este doce far niente”. Discuta sua resposta com os(as) colegas e o(a) professor(a).

- d. Ainda na mesma estrofe, considere a expressão “pegar no batente”. Você já a conhecia? Já ouviu alguém da sua família dizer, por exemplo, que precisava pegar no batente? O Surfista teria de estudar ou _____.

6. Na quarta estrofe, o autor fala da decisão do Surfista Dourado de fugir do que pensava ser um “futuro hediondo”.

- a. Um “futuro hediondo” é um futuro bom ou ruim? O que é considerado, pelo Surfista, um

“futuro hediondo”?

- b. Você concorda com a opinião do Surfista? Discuta esse problema com os(as) colegas e o(a) professor(a).

- c. Por que o autor diz que o garoto teve uma ideia de engenheiro da NASA? Qual a relação que poderia haver entre a decisão do Surfista e as ideias de um engenheiro da NASA?

- d. Relembre seus conhecimentos de História e verifique a qual fato poderíamos também relacionar a ideia do Surfista Dourado. Converse com os(as) colegas e com o(a) professor(a) sobre esse assunto.

7. Na quarta estrofe do poema, estão presentes as vozes do narrador, do Surfista Dourado e dos pais dele.

- a. Que pistas você usou para distinguir as vozes do Surfista e dos pais dele da voz do narrador? E para distinguir a fala do Surfista da fala dos pais?

-
- b. Pelo modo de falar das personagens, você deve ter percebido que elas não são naturais da nossa região. Recrie o diálogo entre o Surfista e os pais dele, imaginando que se trata de uma família cearense.
-
-

8. Atente para o espaço onde se desenvolve a história.

- a. Considere a expressão: “Tens que vir pra Porto Alegre com a gente!” Se substituíssemos “vir” por “ir”, haveria alguma alteração de sentido? O uso do verbo vir tem alguma relação com a localização das personagens? Que relação seria essa?
-
-

- b. Supondo que o diálogo final entre as personagens tivesse acontecido em uma praia do Brasil, observe o mapa-múndi e trace a rota que o Surfista teria de seguir para chegar a Porto Alegre “pelo outro lado”.



- c. Se a viagem fosse real, quais os impedimentos que o Surfista encontraria para cumprir a promessa?

9. Agora, que você já conhece bem a história do Surfista Dourado, que conclusões pode tirar a respeito do modo de ser dessa personagem.

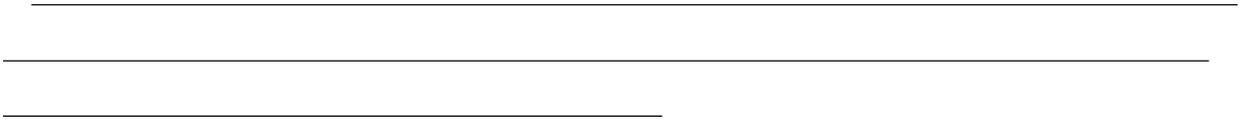
- a. Identifique, na lista a seguir, as expressões que podem ser associadas ao caráter da personagem.

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| I. () Ingenuidade | II. () Rebeldia |
| III. () Audácia | IV. () Teimosia |
| V. () Prudência | VI. () Responsabilidade |
| VII. () Coragem | VIII. () Temeridade |
| IX () Sonho | X () Ousadia |

- b. Discuta suas respostas, recorrendo a informações oferecidas pelo texto e consultando o dicionário para justificá-las.

10. O Surfista Dourado é uma personagem de ficção, isto é, não existe na realidade.

- a. Você acha que há adolescentes que têm um comportamento parecido com o dele? Converse com os(as) colegas e o(a) professor(a) sobre as vantagens e as desvantagens de “ser um Surfista Dourado”.
- b. Considerando que a história do Surfista Dourado é fictícia, tente descobrir outro sentido para a expressão “chego lá (...) pelo outro lado”. Discuta sua interpretação com os(as) colegas e o(a) professor(a).



ANEXO D – ATIVIDADE III

ATIVIDADE III**Leitor:** _____

Curiosidades

Bodefone? No Ceará tem disso, sim.

Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade cearense Tauá, 1ª cidade do Brasil a habilitar telefones públicos com sistema VOIP

Aulas 11 e

12 Olá,

amigo(a),

Você já ouviu falar em Bodefone? Se você é de Tauá ou mora atualmente nessa cidade, com certeza sabe do que se trata. Se você reside em outro município é provável que esteja vendo essa palavra pela primeira vez. Mesmo assim, é possível imaginar, observando a estrutura da palavra, não é? “Bodefone” lhe parece ser o quê?

Leia agora os textos a seguir, que são trechos de reportagens, e descubra o que é que o povo de Tauá chama de “Bodefone”

Texto 1**Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade****cearense Vicente Gioielli – UOL Tecnologia - 22/05/2008 -****08h00**

<http://bn.i.uol.com.br/1x1.gif>

Os estereótipos atribuídos ao sertão nordestino são dezenas e muito conhecidos. Os mais difundidos remetem à imagem de rostos e corpos magros, maltratados pela dura vida na seca que racha em milhares de pedaços o chão e os sonhos sertanejos. No entanto, uma pequena cidade encravada no Sertão dos Inhamuns, no Ceará, mostra uma realidade diferente daquela que estamos acostumados a ver e ouvir

Tauá, município localizado a 340 km de Fortaleza, é pacata como tantos outros recantos do interior cearense. Ficou bastante conhecida pela produção de cabras, ovelhas e bodes, e há poucos meses foi surpreendida por uma novidade cujo nome foi inspirado pelos pastos locais: o Bodefone.

À primeira vista, trata-se de uma cabine telefônica de acrílico, que leva a imagem do caprino. Mas a tecnologia da telefonia deste "orelhão" exige grande conectividade em Internet banda larga - o que o município, surpreendentemente, possui. O sistema utilizado pelos Bodefones é o VoIP (Voice over Internet Protocol), que barateia muito os custos das ligações telefônicas.

Hoje, são apenas dois Bodefones instalados na cidade: um na Cidade Digital (espaço dedicado a cursos de informática e tecnologia) e outro na Prefeitura. Todos os cidadãos podem usar gratuitamente os aparelhos, inclusive para fazer ligações de três minutos para fora do Estado ou do País. A idéia, porém, é estender a tecnologia, possibilitando a implantação do sistema VoIP em todo o território de Tauá e para dentro das casas da população.

(Texto adaptado) Disponível em:

<http://tecnologia.uol.com.br/ultnot/2008/05/22/ult4213u412.jhtm>

Texto 2:

Tauá, 1ª cidade do Brasil a habilitar telefones públicos com sistema

VOIP Isabela Martin – Agência O Globo Postado no 13 de fevereiro,

2008

FORTALEZA – Enquanto milhares de nordestinos ainda vivem na era da luz de lamparina, no interior do Ceará um município se prepara para colocar os pés no século 21. Em Tauá, localizado na região dos Inhamuns, a mais seca do Estado, a revolução digital muda os hábitos da população e deve se configurar como linha divisória entre o passado marcado pelo flagelo da aridez e um futuro de mais oportunidades. Os passos dados nesta direção vão além do acesso gratuito à Internet nos quiosques digitais espalhados em pontos estratégicos. Até o fim do mês, quem chegar a Tauá, distante 345 quilômetros de Fortaleza, poderá fazer uma ligação usando o que há de mais avançado em telefonia: o sistema VoIP, sigla em inglês para transmissão de voz pela rede mundial de computadores (Voice over Internet Protocol).

Disponível em: <http://tribunapopular.wordpress.com/2008/02/13/taua-1%c2%aa-cidade-do-brasil-a-habilitar->

1. Agora, que você já leu os dois trechos, deve ter descoberto o que é um bodefone. Deve também ter percebido que essa novidade tornou famosa a cidade de Tauá.

Observando os títulos dos textos, qual dos dois podemos afirmar que dá maior ênfase a essa fama? Por quê?

2. Você sabe o que significa, no texto 1, a palavra “estereótipo”?

Para descobrir, considere as informações presentes no primeiro parágrafo e responda para si mesmo(a):

- Há muitos ou poucos estereótipos atribuídos ao sertão nordestino?
- Esses estereótipos têm alguma relação com os fenômenos climáticos?
- A chegada do bodefone comprova ou nega os estereótipos?
- Segundo o autor, quais são os estereótipos mais conhecidos?

- a. A partir dessa reflexão, construa uma definição para a palavra “estereótipo”.
-
-

- b. Consulte agora o dicionário e verifique se a sua definição se aproxima de alguma das que são apresentadas lá. Se necessário, reformule-a.

- c. Discuta com os(as) colegas e o(a) professor(a) os sentidos que o termo apresenta em seus diversos usos.

3. Você já ouviu falar em **metonímia**? Esta é mais uma figura de linguagem, assim como a metáfora, que você já conhece. Quando alguém pede, na mercearia, “Brilux” em vez de água sanitária, por exemplo, está usando a marca (Brilux) pelo produto (água sanitária). Também quando alguém diz que gosta de ler Machado de Assis, está usando uma linguagem metonímica. Neste último caso, está tomando o autor pela obra, porque o que se leem são os livros.

Na metonímia, portanto, ocorre o uso de uma palavra no lugar de outra com a qual se verifica algum tipo de associação. O importante é que nós, leitores, possamos perceber o efeito de sentido que essas figuras imprimem ao texto e, assim, possamos “conversar” melhor com ele (o texto).

- a. Reforce agora sua compreensão sobre metonímia, lendo a tirinha de Maurício de Sousa, que enfoca o diálogo de Chico Bento com o primo da cidade, Zeca Bento.



<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira309>

- b. Como você deve ter visto, no episódio mostrado na tirinha ocorre um mal-entendido que gera humor. Explique como o uso da linguagem metonímica contribuiu para esse “problema” de comunicação.

- c. Você acha que o fato de Chico Bento estranhar a forma como o primo da cidade fala do gado teria alguma relação com a convivência dele com os animais? Explique.

4. Volte agora ao primeiro parágrafo do texto 1 – Bodefone leva a telefonia VoIP aos orelhões de cidade cearense. Veja que, entre os estereótipos atribuídos ao sertão nordestino, o autor menciona a “imagem de rostos e corpos magros”. Com o uso dessa expressão metonímica, ele emprega

- a. a parte pelo todo.

b. o concreto pelo abstrato.

c. continente pelo conteúdo.

d. a matéria pelo objeto.

5. Discuta a questão anterior com os colegas e o(a) professor(a):

a. Justifique sua resposta.

b. Qual o papel desempenhado pelo uso dessa expressão no texto? Se o autor tivesse usado, por exemplo, “pessoas magras” no lugar de “rostos e corpos magros”, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?

6. Volte agora ao segundo parágrafo do texto e veja que o autor apela, mais uma vez, para o recurso da metonímia.

I. Assinale, entre as expressões seguintes, retiradas do parágrafo em questão, a **única** em que ocorre uma construção metonímica.

a. localizado a 340 km de Fortaleza; **b.** recantos do interior cearense;

c. surpreendida por uma novidade; **d.** inspirado pelos pastos locais

II. Descubra qual o tipo de associação feito pelo autor.

7. Considere o trecho “a seca que racha em milhares de pedaços o chão e os sonhos sertanejos”. Nessa construção,

I. o complemento do verbo “rachar” é formado por dois núcleos de natureza semântica distinta.

II. o verbo “rachar” tem sentido literal quando a ação de rachar recai sobre o objeto “o chão”.

III. o verbo “rachar” tem sentido figurado quando a ação de rachar recai sobre o objeto

“os sonhos sertanejos”.

É correto o que se afirma

a. somente em I e II

b. somente em II e III.

c. somente em III.

d. em I, II e III.

8. Considerando as informações oferecidas pelo texto, assinale V ou F, conforme seja verdadeiro ou falso o que se afirma:

() Antes, a principal diferença entre Tauá e as demais nordestinas era a caprinocultura; depois, passou a ser a tecnologia VoIP.

() As diferenças entre os bodefones e os telefones públicos comuns estão na cabine, que é feita de acrílico e mostra a imagem de um bode.

() A chegada do bodefone à cidade de Tauá pôs fim à visão estereotipada sobre o sertão nordestino.

() É surpreendente que a telefonia do bodefone exija grande conectividade em Internet banda larga.

9. No trecho “Hoje, são apenas dois bodefones [...]”, que inicia o último parágrafo do texto 1, o termo “Hoje”, refere-se

a. à data exata da publicação do texto no Uol: 22/05/2008.

b. a um tempo não específico posterior à chegada do bodefone a Tauá.

c. ao dia em que foram instalados os dois bodefones na cidade.

d. a um dia específico anterior à data da ampliação do sistema no município.

10. Volte agora ao **texto 2**. A respeito do que é informado e/ou sugerido nesse texto, assinale

V ou F, conforme seja verdadeiro ou falso o que se afirma.

() A data da publicação da reportagem é anterior à data da inauguração do sistema VoIP em

Tauá.

() A lamparina é considerada um símbolo do atraso tecnológico que caracteriza a região Nordeste.

() A tecnologia VoIP representa o fim do flagelo da aridez e o início de uma vida livre de problemas climáticos.

() Tauá foi escolhida para ser pioneira no uso do sistema VoIP por se localizar na região mais seca do Ceará.

11. Justifique sua resposta à questão anterior

12. Com a leitura dos textos, você deve ter percebido o que é, para que serve e como funciona o bodefone. Deve também ter entendido que o nome associa um elemento que é característico do município de Tauá a outro elemento que está ligado à função dessa tecnologia. Pode-se dizer que o bodefone é “a cara” de Tauá, não é?

E se essa tecnologia chegasse a sua comunidade? Para você, qual seria o nome mais apropriado? Por quê?
