




## ENSINO TEXTUALIZADO DO LÉXICO: UM OLHAR PARA O METATEXTO DIDÁTICO

### *TEXTUALIZED TEACHING OF THE LEXICON: A LOOK AT THE DIDACTIC METATEXT*

Rochelle Kilvia Nascimento Mendes  0000-0002-0317-5186  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
Universidade Estadual do Ceará  
rochellekilvia@gmail.com

Maria Helenice Araújo Costa  0000-0002-3182-7778  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
Universidade Estadual do Ceará  
helenice.araujo@uece.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i2.2158>

*Recebido em 05 de maio de 2021*

*Aceito em 17 de agosto de 2021*

**Resumo:** Este artigo é baseado em uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada e tem como foco central investigar como estudantes constroem os sentidos de itens lexicais com base no (con)texto e mediados através de metatextos didáticos de língua materna. Esse estudo proporcionou compreender como os aspectos sociocognitivos se coadunam para a construção de sentido de itens lexicais. Tivemos como principal aporte teórico o pensamento de Bakhtin (2010), Beaugrande (1997), Koch e Elias (2006, 2009) e Marcuschi (2008), sobre as perspectivas do Texto; Hanks (2008) sobre o contexto; Antunes (2009, 2012) sobre o ensino do léxico em sala de aula, assim como outros que nos mostraram caminhos para a união entre teoria e prática em sala de aula. Os resultados da pesquisa sugeriram que o ensino do léxico deve ser contextualizado e compartilhado pela turma com base no processo de textualização e que aulas mediadas por metatextos didáticos viabilizam a reflexão e ampliação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino do Léxico. Textualização. Metatexto.

**Abstract:** This article is based on a master's research in Applied Linguistics and it focuses on investigating how students build the meanings of lexical items based on the (con)text and mediated through didactic metatexts of their first language. This study provided an understanding of how the socio-cognitive aspects of this process contribute to build the meaning of lexical items. We had as main theoretical contribution the thinking of Bakhtin (2010), Beaugrande (1997), Koch and Elias (2006, 2009) and Marcuschi (2008), about the perspectives of the Text; Hanks (2008) about the context; Antunes (2009, 2012) on the teaching of lexicon in the classroom, as well as others that have shown us ways to unite theory and practice in schools. The research results suggested that the teaching of the lexicon should be contextualized and shared by the class, based on the textualization process, and that classes mediated by didactic metatexts enable the reflection and expansion of knowledge.

**Keywords:** lexiconteaching. Textualization. Metatext.

## 1 Introdução

O processo de leitura é uma atividade cognitiva altamente complexa, isso porque o ato de ler engloba fenômenos para além de aspectos linguísticos, incluindo atividades referenciais, inferenciais, sócio-históricas, culturais e cognitivas. Com isso, o leitor precisa estar conectado às situações no mundo para que ele possa compreender o contexto das informações expostas naquilo que se lê. Quando nos deparamos com um texto mais complexo, é muito comum encontrarmos palavras cujos significados não são imediatamente acessíveis. Assim, temos a opção de seguir com a leitura e continuar “cismados” com a “palavra estranha”, voltar para o (con)texto e tentar entendê-la, ou recorrer às definições do dicionário para saber qual é o significado que mais se encaixa. O fato é que esse episódio pode acontecer inclusive na leitura de textos mais simples, isso porque a escolha das palavras (ou itens lexicais, como chamaremos aqui), seja em um texto oral ou escrito, depende do repertório de seu autor e essa escolha pode não ser acessível para o leitor em determinados momentos.

A problemática centrada nesta discussão pode atingir os vários perfis de leitores, inclusive aos mais críticos, atentos, imersos. Se pensarmos o quanto isso pode dificultar o entendimento do público adulto, imaginemos só o nó que pode surgir também na assimilação que crianças e adolescentes fazem para construir o sentido de uma palavra. Enquanto professores de língua materna, não podemos ter como opção seguir com a leitura e deixar a dúvida no ar. É preciso envolver nossos alunos na reflexão dessas construções e esse é justamente o caminhar deste artigo, que é resultado de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada e trata do Ensino do Léxico sob a ótica da Linguística Textual.

O tocante da questão se deu em compreender o percurso cognitivo que levou os alunos a construírem o sentido de determinados itens lexicais, uma vez que, embora não se saiba abruptamente o que uma palavra significa, é possível pensar no que ela pode referenciar a partir de situações específicas, e assim fazemos renomeações/recategorizações levando em consideração o (con)texto ou, inclusive, situações extratextuais. Saber como esse processo é realizado a partir da percepção do aluno nos ajuda a entender a especificidade do problema e tentar interagir de forma mais sociocognitiva em nossas aulas.

Os objetivos da pesquisa foram voltados primeiramente em fazer uma verificação de como os alunos-participantes responderiam a algumas atividades de língua materna que tinham como foco o ensino textualizado do léxico. A partir disso, tivemos como segundo propósito fazer uma investigação que nos levasse a perceber como o uso do metatexto didático em sala de aula auxiliava ou favorecia a escolha de recategorizações lexicais para se referenciar uma determinada palavra. Por fim, intencionamos compreender qual seria o percurso de raciocínio que os estudantes desenvolveriam para explicar o que os havia levado a pensar no sentido dessas palavras, partindo de pistas (con)textuais, apresentadas pelos textos analisados e pela interação nas aulas. Assim, trouxemos para este artigo alguns recortes que podem ser significativos para o trabalho com o léxico em sala de aula, servindo de apoio aos professores, pois, como já afirmava severamente Antunes:

Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios de simplistas de substituição de palavras por sinônimo, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas). (ANTUNES, 2009, p.141)

Há alguns anos, ao fazer parte de grupos de pesquisa que tratam de lexicologia, terminologia, estudo e ensino do texto, veio um despertar para se fazer uma pesquisa em sala de aula na qual pudéssemos integrar esses assuntos. Consequentemente chegamos aos textos de Irlandé Antunes, que cobra de nós, professores, um olhar textual para o ensino do léxico. Assim como exposto na citação acima, a autora apresenta uma espécie de “retrato” do que muitas vezes vimos em aulas e livros de língua materna.

Geralmente os livros didáticos, por exemplo, trazem no final de seus textos alguns Glossários. É bem comum abrir livros e encontrá-los. Isso frequentemente nos causou incômodo por nos fazer pensar que o glossário nem sempre é um recurso “facilitador”. Além disso, acreditamos que facilitar demais não contribui para um melhor desenvolvimento do raciocínio.

Para esclarecer, pontuaremos algumas questões que, a nosso ver, torna questionável o uso dos glossários. Uma delas seria *oferecer a uma palavra um significado já pronto*, isso porque ao perceber que certa palavra poderia causar estranhamento ao aluno, o autor do livro resolve colocar a palavra junto ao seu significado no glossário a fim de sanar de imediato qualquer dúvida, o que para nós pode retirar a chance do aluno de conhecer o sentido de uma palavra nova pelo seu uso no (con)texto. Outra controvérsia seria conter no glossário um item lexical, seguido de *uma lista de sinônimo descontextualizados*, ou ainda, mais uma enumeração de palavras desconhecidas. Essa inconstância pode gerar as famosas remissivas, ou seja, uma palavra que remete a outra palavra cujo significado continua incompreensível, pois muitas vezes a sequência de sinônimos continua não fazendo parte do vocabulário do aluno e seu entendimento enigmático gera incertezas.

É importante frisar, entretanto, que não estamos defendendo aqui o fim do recurso Glossário, até porque há situações em que seu uso é imprescindível e torna a leitura mais ágil. No entanto, estamos tratando especificamente de um assunto em nível de ensino básico em sala de aula, no qual é extremamente significativo que os alunos retornem ao texto quantas vezes se fizer necessário. Os textos escolhidos para compor aulas de leitura ou para agregar-se aos livros didáticos são selecionados para um determinado público-alvo. Portanto, é fundamental explorarmos com os alunos de forma a possibilitar inferências e assim termos um olhar textual para os itens lexicais, fazendo com que os alunos percebam que eles também podem subtrair o significado de algumas palavras quando contemplam o texto.

Aqui permanece a sinalização para que os sentidos de itens lexicais sejam analisados e ampliados a partir do ponto de vista textual em situações contextualizadas. Nesse sentido, as aulas de leituras são um campo muito propício para fortalecer essas questões, principalmente ao fazermos uso dos “metatextos didáticos” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016). De início, podemos dizer que os metatextos, na visão desses autores, englobam interação entre aluno-professor-texto-leituras em sala de aula, o que veremos com mais clareza na seção seguinte.

## 2 Concepções de linguagem e texto

As concepções de Texto vêm sendo mais bem exploradas e atualizadas no decorrer dos tempos, uma vez que o texto admite propostas de sentidos múltiplas. Reconhecemos não ser possível viver em um mundo isento de linguagem; linguagem é texto. Como bem esclarece Bakhtin, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa ou pensamento.” (BAKHTIN, 2003, p.306). Assim, o mundo se (re)faz via textos e nós

evoluímos na medida em que estamos imersos nesse universo textual. Ancoramos nosso trabalho na visão do texto como lugar sociointeracional e sociocognitivista da linguagem para lançarmo-nos na abordagem mais recente de Linguística Textual. As teorias aqui exploradas têm um viés, primordialmente, a partir do pensamento de Bakhtin (2010), Beaugrande (1983,1997), Koch (2004, 2015 e 2016), Marcuschi (2004, 2007 e 2008), Hanks (2008), Maturana e Varellla (2001).

Para Maturana e Varella (2001), por exemplo, existimos em nosso funcionamento na linguagem, isso significa que o uso efetivo da linguagem é uma ação humana, social e interativa. Apesar de o nosso sistema ser biologicamente determinado, somos seres adaptativos e na linguagem buscamos interação com fatores externos. Não estamos imunes à complexidade da vida, nos “adaptamos ao domínio dos significados que isso faz surgir, fazemos descrições das descrições que fazemos... (como o faz esta frase)... Somos observadores e existimos num domínio semântico criado pelo nosso modo linguístico de operar”. (MATURANA E VARELLA, 2001, p.233). É inegável que o sistema linguístico também comporta organizações gramaticais, normas fixas, mas ele não é fechado apenas a essas discussões, como bem reporta os autores, pois a “língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.99). É por isso que se faz necessário ao ensino textualizado do léxico esse leque que envolve ações sociais e cognitivas, pois é a partir das observações do mundo que atribuímos sentido às palavras.

Os aspectos gramaticais perduraram por muito tempo como pontos centrais dentro do sistema linguístico e, para Marcuschi (2008), essa base não é algo predeterminado, completo ou autossuficiente. Assim como para Koch (2006), o texto não deve ser visto como um produto acabado, analisado a partir de aspectos gramaticais e situações que levem a observar apenas isso, pois os textos comportam “elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante” (KOCH, 2006, p. 14). Para que esse sistema funcione, ele precisa se integrar a outros fenômenos para além dos aspectos de base, pois “a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces” (PETRAGLIA, 2011, p.59).

As premissas que pontuamos até aqui representam o que pensamos sobre linguagem e texto, sobretudo. Acrescentamos a elas a visão de Beaugrande, que para nós é muito significativa. O autor afirma que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997, p.13). É por isso que tanto destacamos as trocas de interações que se fazem dentro e fora do sistema linguístico e, enquanto leitores, fazemos parte do que o autor chama de evento comunicativo, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, pois autor, texto e leitor não se isolam, todas ações que fazemos estão imbricadas como engrenagens. Dessa forma, afirmamos não ser tolerável dizer que o ensino do texto pode ser baseado em regras e sequências preestabelecidas, pois a língua evolui à medida que evoluímos socialmente e, sobretudo, precisamos estar contextualmente situados às vivências.

## 2.1 Contexto e metatexto didático no ensino de língua materna

Toda vez que pensamos em textos, logo pensamos em produção de sentido e para que algo faça sentido é necessário estarmos contextualizados em situações de interação com o mundo ou grupo no qual estamos tentando dialogar. O contexto oferece pistas, sinais que possibilitam compreender o que constitui o foco daquilo que a linguagem almeja representar em uma dada situação e possibilita interatividade das

diversas semioses. O contexto é baseado em relações que são modos de ações socialmente construídos, assim, está também intrinsecamente ligado à cognição, que é também social (aqui chamada de sociocognição) e trata da linguagem como capacidade de conhecimento do sujeito que resulta em sua ação no mundo.

Elucidando o pensamento de Hanks, 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). Essa construção e negociação de sentido geram o que o autor chama de emergência (tempo real da produção do enunciado) e incorporação (termo que descreve a situação dos enunciados em contextos mais amplos e cenários). Os pressupostos de Hanks englobam o que consideramos parte essencial do ensino-aprendizagem de textos, pois se considera que os participantes emergem e incorporam contextos situacionais e são integrantes do processo de produção do discurso. Isso possibilita trocas e permite que o conhecimento seja compartilhado.

A noção de sentido no ensino textualizado do léxico cerca-se do compartilhamento de várias ações que se unem em prol da aprendizagem situada em contexto de uso. Ao nos depararmos com essas ações, podemos compreender como os alunos fazem emergir os sentidos de itens lexicais que outrora podiam lhes causar estranhamento. As renomeações (ou recategorizações) para certas palavras, assim como o significado atribuído a elas, resultam de situações contextuais vivenciadas pelos sujeitos. É importante que nós, professores de língua portuguesa, possamos integrar essas noções em nossas aulas a fim de incorporar o ensino do léxico na arquitetura do Texto.

Estamos constantemente (re)produzindo textos e em uma aula de língua materna não é diferente. Não falamos ou estudamos um só texto, estamos refazendo e atualizando textos a cada interação. Essa conexão entre o texto inicial e os que surgem são o que chamamos aqui de Metatextos Didáticos. A exemplo de sala de aula, a própria aula compõe um grande metatexto. Temos também o discurso do professor, o envolvimento e compartilhamento de ideias da/com a turma, os materiais didáticos levados para compor a aula, os gestos, as expressões e mais uma porção de coisas que surgem da interação que não damos conta de nomear aqui. Toda essa incorporação de elementos faz gerar novos textos que estão contextualizados às situações geradas na aula a partir da vivência de todos ali envolvidos. Essas noções, inclusive, vêm sendo bastante discutidas por Costa, Monteiro e Alves (2016) que propõem que o metatexto seja contextualizado a partir de Atividades Didáticas que englobam as Teorias atualizadas do Texto, ou seja, as atividades elaboradas para compor as aulas de língua portuguesa (escritas e/ou orais) devem proporcionar a construção de sentido levando em consideração fatores sócio-históricos, culturais e sociocognitivos.

Construir um material de apoio e atividades didáticas demanda não só tempo e dedicação, mas consciência de que é preciso criar questionamentos que envolvam e integrem o aluno à atividade como algo interativo e convidativo e, principalmente, que promovam reflexão. Oferecer comandos, instruções ou sequências rígidas aos alunos compromete o ensino com foco na aprendizagem. É preciso colocar os alunos como sujeitos participantes do processo de textualização. Quando entendemos que somos parte deste evento e que podemos nos apoiar nos metatextos que incorporam uma aula deixamos de ter medo de aprender, de perguntar, de se envolver nas discussões, sem se preocupar com o que se julga “certo ou errado”. É necessário criar situações confortáveis que convidem o aluno a se sentir participante das aulas.



Por esta razão, foi parte fundamental deste trabalho usar a proposta do metatexto didático com a intenção de se “fazer emergir o sentido” a partir do contexto e de situacionalidade, pois falhas na apresentação e envolvimento desses metatextos implicam quebras de interpretação/textualização do sentido dos textos envolvidos nas aulas. Veremos na próxima seção a apresentação desses metatextos e como eles foram inseridos em nossa pesquisa.

### 3 Metodologia

O trabalho aqui descrito foi desenvolvido e realizado no ensino básico em uma escola municipal localizada em Fortaleza-CE, contando com um total de onze alunos/participantes do ensino regular que cursavam o 9º ano. Eles foram nomeados por nós com a letra inicial *P* (participante de 1-11) para manter o anonimato, um dos critérios de ética da pesquisa.

A proposta consistiu em desenvolver aulas de leitura no formato de *Oficinas* com foco no ensino textualizado do léxico a fim de compreender como alunos constroem os sentidos de itens lexicais. Ressaltamos que, *a priori*, abstermo-nos em centrar o debate no significado exclusivamente “certo” de uma palavra, pois a língua não é imutável, homogênea, e sim contínua, dinâmica. A parte primordial nessa construção baseou-se em saber desses estudantes qual percurso cognitivo eles recorreram para pensar sobre a definição de um item lexical a partir de pistas textuais e contextuais.

Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo que leva em conta o contexto social e investiga como esses estudantes constroem o sentido de itens lexicais inseridos em atividades didáticas de língua materna com foco no metatexto didático. Como evidencia Demo (2014), a pesquisa qualitativa faz jus à complexidade da realidade, ou seja, ao contexto social, tornando relevantes as relações humanas. Com o intuito de compreender as pistas que levaram nossos alunos a pensar no significado de determinados itens lexicais, voltamos este estudo para orientá-los e ajudá-los em suas definições, partilhando o conhecimento entre professor e alunos agindo em interação. Para essa realização, preparamos cinco oficinas de leitura com 1h/aula cada. As oficinas compõem um grande gerador de metatextos e integramos a elas os demais metatextos, como fotocópias com atividades didáticas de língua portuguesa com foco no ensino textualizado do léxico, discussões das atividades e compartilhamentos de respostas escritas e orais (nosso principal instrumento de análise). Algumas atividades foram retiradas do livro *Preparação: rumo ao ensino médio*, da Revista Siaralendo Volumes 1 e 2, e outras elaborados por nós. A revista reúne várias atividades de natureza sociocognitivista e baseadas nos pressupostos da linguística textual, condizente com um ensino cognitivamente situado e com foco na aprendizagem (COSTA, 2010).

Para interagir inicialmente com os nossos participantes, levamos uma atividade baseada no “Teste Cloze”. Lacunamos dois textos, o primeiro foi uma fábula e o segundo uma crônica de Luís Fernando Veríssimo chamada: *Metamorfose*, porém deixamos este para o último dia. Iniciamos com a atividade da fábula no primeiro dia. No segundo e terceiro dias, levamos duas atividades da revista Siaralendo, uma delas intitulada *Bodefone? No Ceará tem disso, sim*. No quarto dia iniciamos com uma atividade criada por nós a partir dos protótipos das atividades da revista Siaralendo, seguindo as sugestões dos autores para elaboração de atividades sociocognitivistas. Finalizamos o quinto dia com a crônica de Veríssimo e um Questionário, a fim de saber se as atividades envolvidas nas oficinas promoveram reflexão e auxiliaram no entendimento do texto e nas significações das palavras, sobretudo, se aulas provocaram

mudanças no modo de ler textos. Com o propósito de sintetizar este artigo e compartilhar um pouco da ação em nossas oficinas, escolhemos alguns trechos das respostas dos participantes, mais especificamente, optamos por apresentar aqui parte das atividades que nomeamos anteriormente, destacadas em *itálico*.

#### **4 Ensino e aprendizagem do léxico com base no processo textual em sala de aula**

As atividades da Revista Siaralendo, conforme já mencionamos, abrangem questões sociointerativas e sociocognitivistas no ensino do texto. Nesse material encontramos duas atividades que exemplificaram o que buscávamos explorar durante toda nossa pesquisa. Cada uma delas contém algumas questões que se voltam para o ensino textualizado do léxico, por isso foram selecionadas para compor o nosso metatexto didático. Fizemos o recorte das questões e itens que tratam especificamente do que se espera de uma atividade com foco na textualização do léxico e é importante para a ilustração deste artigo mostrar como aliançamos a teoria e a prática a partir da construção dos metatextos didáticos. Gostaríamos de destacar que a interação acontece desde a apresentação dialógica que é posta no início da atividade, agindo como uma ponte entre o texto e os leitores e provocando-lhes curiosidade, como podemos ver a seguir:

**Quadro 1-** Introdução da Atividade "Bodefone? No Ceará tem disso, sim."

**Bodefone? No Ceará tem disso, sim.**

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.gi>

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>

Como se vê, introdutoriamente o texto aponta uma palavra que talvez o aluno nunca tenha visto ou ouvido falar, a menos que ele pertencesse à cidade de origem do Bodefone ou tivesse conhecimento de algum noticiário sobre o que, na época, seria uma tecnologia inovadora para a cidade de Tauá. Ainda assim, antes de falar sobre o assunto, há um estímulo para despertar o interesse do aluno por aquilo que consequentemente virá a ser apresentado no texto. Após a reflexão do que poderia significar a palavra, discutimos também o que eles achariam que estaria exposto no texto a ser lido. Esse debate inicial é muito importante para deixar as aulas mais dinâmicas.

No tocante aos questionamentos, começamos a perceber teoria e prática se alinhando em sala de aula, pois esse tipo de atividade promove a Metáfora do Diálogo suscitada por Bakhtin e Volochínov (2010), que falam sobre esse encontro de textos, o do texto pronto e dos textos a serem criados na interação entre os sujeitos. Esse envolvimento inicial já convida os alunos a se sentirem partes do texto e do evento



comunicativo, conforme os pressupostos de Beaugrande (1997). Foi possível perceber que eles estavam atualizando e se informando sobre o texto independente de saberem que um dia existiu um Bodefone. Esta atividade apresenta dois textos em comum, porém destacamos aqui apenas o primeiro texto e a questão de número 2 (com itens de a-c) para serem exploradas.

**Quadro 2-** Questão 2 da Atividade "Bodefone? No Ceará tem disso, sim.

**Questão 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.

Na construção da questão podemos visualizar uma espécie de “andaime”, que promove o aluno a pensar no sentido do item lexical **estereótipo**, partindo primeiro de indagações que sociocognitivamente podem situar o aluno a pensar na construção do sentido desta palavra. Após essa reflexão, o aluno é convidado a escrever uma definição para a palavra (item **a**), assim ele tem a oportunidade de desenvolver e descrever um pensamento sobre o significado de uma palavra que possivelmente não conheça.

A atividade não trouxe uma resposta pronta em forma de glossário para a inserção da palavra no vocabulário do aluno, nem se esperou que o aluno acertasse o significado real do item lexical ou que recorresse a um sinônimo perfeito para validar sua resposta. Primeiramente, a atividade promoveu uma reflexão para a construção do sentido da palavra para depois sugerir o uso do dicionário como apoio (item **b**), conforme sugere Antunes:

Nas atividades de leitura, o uso do dicionário deve vir depois de um primeiro empenho do leitor para valer-se dos limites do texto e do contexto com o fim de identificar os sentidos atualizados. O dicionário viria para confirmar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros cálculos de interpretações. (ANTUNES, 2012, p. 146)

Consequentemente, a partir das informações criadas e pesquisadas, a atividade promove o debate e compartilhamentos de respostas com a turma (item **c**). Esse recorte ilustra o que tomamos como essencial em uma aula que promova a textualização do léxico e registramos aqui como uma sugestão que pode servir de base para os professores de língua portuguesa elaborarem suas atividades. Esta atividade apresenta dois textos em comum, porém destacamos aqui apenas o primeiro texto e a questão de número 2 (com itens de a-c) para serem exploradas a seguir:

**Quadro 3-** Respostas Escritas dos Participantes ao Item A.

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

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

**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**.

As respostas destacadas acima foram escritas à medida que a interação entre o texto e os participantes foi construída, assim podemos dizer que a maioria conseguiu fazer inferências e (re)construir o sentido para o item lexical. Como se observa, embora suas respostas tenham sido organizadas de forma diferente, eles recategorizaram o termo **estereótipo** a partir de uma escolha lexical em comum, a palavra **imagem**, que também se liga a palavra **ideia** que se faz de algo ou alguém. Essa ideia é muitas vezes **fixa, não muda** e gera **preconceitos**. Os vocábulos **imagem** e **preconceito** estão também conectados ao primeiro parágrafo do texto. Percebe-se que eles fizeram uma leitura atenta para fundamentar suas definições, inclusive trazendo exemplos como fez **P5**, indagando também que essa visão pode ser **mutável** e que nós podemos mudar as imagens preconceituosas que fazem dos nordestinos. De forma oralizada, **P5** também falou sobre estereótipos com pessoas negras “*acham que são marginais só por causa da cor, acham que são bandidos só por causa da cor*”.

A partir desses registros e dessa forma de inserir os alunos como participantes da ação, geraram-se vários debates. Percebemos que atividades de cunho sociocognitistas podem conduzir o aluno a criar suas respostas sem deixar a questão em branco, pois a interação o faz refletir, mesmo que sua resposta não seja aproximada daquilo que se espera na questão. Para esta ilustração, trouxemos um diálogo entre a pesquisadora e os participantes que se distanciou da resposta esperada, mas que nos proporcionou entender o percurso cognitivo que os levou a pensar e construir uma definição para um determinado item lexical. Quando não recebemos uma resposta aproximada, é preciso compreender o que levou o aluno a gerar aquela ideia, temos que deixá-lo verbalizar seu pensamento. Falar ou escrever a resposta “certa” na lousa não propicia aprendizagem neste momento. A seguir ilustramos a divergência:

**Quadro 4-** Respostas Divergentes.

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

**P10** Estereótipo é quando a pessoa **inventa** uma coisa que **não é verdade** de forma exagerada.

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

Entendemos que houve uma divergência nessas respostas, o que levou a dois extremos. Os participantes **P2** e **P10** entenderam o sentido da palavra **estereótipo** como algo totalmente falso, inventado e fantasioso. No caso dos nordestinos, que era o

exemplo enfático naquele momento, para eles a imagem de chão rachado, seca, falta de água era algo totalmente mentiroso em relação ao povo do Nordeste, isso porque eles tomaram como exemplo sua cidade asfaltada, com água encanada, logo, os estereótipos que se fazem do nordestino não existem, pois não é algo que faz parte especificamente do cotidiano desses alunos. Passamos então de uma definição baseada em algo totalmente mentiroso para uma realidade absoluta, é o caso de **P1**, que nasceu e viveu por um tempo no sertão central do Ceará, no município de Mombaça. Como ele ressalta, os estereótipos alimentam uma realidade, pois ele mesmo presenciou o açude seco, pessoas passando fome e os animais mortos.

Estamos diante do contexto emergencial abordado por Hanks (2008), uma externalidade prévia em que o discurso foi projetado dentro de uma realidade vivida e a “referência à história dos sujeitos para quem é algo temático efetivamente expande o âmbito do contexto” (HANKS, 2008, p. 179) e, conforme Pellanda (2005), um texto existe a partir do domínio de uma realidade na qual vive o leitor. O uso dos metatextos didáticos promoveu um forte debate, pois mesmo com respostas que divergiram diante da maioria dos participantes, **P2**, **P10** e **P1** compartilharam seus textos escritos, esclareceram e defenderam oralmente seus pontos de vista e pudemos compreender melhor o que os levou a tais afirmações. O que condiz com o que destaca Koch e Elias sobre o contexto:

O contexto abrange não só o cotexto, como a situação de interação imediata (o entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 81)

Ficamos satisfeitos, pois apesar do desafio para desarticular definições extremas, tínhamos ali a oportunidade de saber o percurso cognitivo gerador dessas ideias e, conforme os autores salientaram, essa situação imediata advém de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos. A partir disso compreendemos melhor o pensamento dos alunos e fizemos nossas intervenções entendendo e respeitando suas vivências. Como dissemos em outro momento, não se trata de designar o que é “certo e errado” na língua, mas compreender em meio à interação como linguagem e pensamento se integram. A seguir ilustramos uma parte do diálogo a fim de mediar a construção de sentido da palavra **estereótipo** entre a pesquisadora **KM** e **P1**.

**Quadro 5-** Diálogo pesquisador-aluno.

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

A partir da negociação de sentido, podemos ver que P1 chegou a um ponto muito importante para a definição da palavra, ele a entendeu como um exagero que se faz a partir de uma dada realidade. Porém para chegar a essa conclusão, nós o colocamos em confronto com a complexidade do sistema linguístico. Conforme Pellanda (2005, p.60), “estamos considerando sistemas longe do equilíbrio que dependem do princípio de auto-organização”, para a autora a linguagem é auto-organizadora. No diálogo acima, percebemos certa desordem de pensamento quando o aluno fica em dúvida sobre parte do que as pessoas dizem a respeito dos estereótipos serem entendidos como uma realidade, mas também algo que remete a situações falsas. É a partir dessa reflexão que há um alinhamento e o aluno se auto-organiza, compreendendo o sentido mais aproximado da palavra proposta na atividade. Isso nos faz lembrar o pensamento de Petraglia, quando diz que não podemos nos desgarrar das incertezas “porque na vida e na ciência não há certezas absolutas. Por isso não há saber total. Ele vai se construindo, mas nunca se esgota” (PETRAGLIA, 2011, p.61).

### Considerações Finais

O ensino do léxico faz parte do processo de textualização e não deve ser pensado distante do texto, pois conforme Antunes (2012), o léxico de uma língua não se resume a uma lista, nem somente aos estudos gramaticais. As palavras de uma língua não são meros rótulos das coisas. O processo de construção de sentido se baseia nas interações sociais e cognitivas, na cultura, e precisam ser situadamente contextualizados. A partir desse estudo, podemos entender que os metatextos didáticos auxiliaram no entendimento do texto pelo aluno. Vimos também que a construção do sentido para os itens lexicais foi proporcionada pelo processo de textualização e, principalmente, pudemos compreender quais pistas que levaram os alunos a refletirem

sobre a construção de sentido de uma palavra, independente da construção estar aproximada ou não daquilo que se esperava na questão. Assim interagimos e mediamos o sentido a partir de construções conjuntas.

Atualmente ainda é comum ver o ensino do léxico distante do texto, por essa razão fizemos um recorte de uma atividade que serve como motivação para as demais ideias de se trabalhar com o ensino textualizado do léxico. Com essa pesquisa, abrimos espaço para os professores pensarem sobre essas perspectivas.

A atividade explorada aqui, assim como as demais que compõem nosso trabalho, não tratam em sua totalidade sobre o ensino do léxico, mas o abrange no decorrer de suas questões. A ideia não é usar um texto como pretexto para trabalhar vocábulos, mas inseri-los nas atividades didáticas em forma de questões que provoquem os alunos a refletirem sobre o sentido das palavras, partindo do próprio texto selecionado para compor a aula, assim como fazendo uso dos demais metatextos que surgem nas aulas para mediar a construção de sentido. E por fim, defendemos que o ensino do léxico deve ser sempre atualizado, com a finalidade de promover o conhecimento, pois uma “palavra nova” só será inserida no vocabulário do aluno se forem dadas condições que promovam a aprendizagem sobre elas. Nesse sentido, a sala de aula é um ambiente fundamental de interações e construção de sentidos e expansão da realidade para os alunos.

## Referências

ALVES, L.E.; COSTA, M.H.A. Reformulação de atividades de língua portuguesa a partir dos pressupostos sociointeracionistas 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 de 2016.

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.

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

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

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.

BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, São Paulo, 1996.

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

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

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.

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

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

\_\_\_\_\_. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (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.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. *O texto e seus conceitos*. 1. ed. –São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

MARCUSCHI, L.A. A coerência no hipertexto. *Calidoscópio*, v. 3, n.1, p. 13-19. jan/abr2005. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/archive>. Acesso em 27. 09.2017.

\_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *O léxico: lista, rede ou cognição social?* In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, 2004, v. 01, p. 263-284.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.



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

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.

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

PERKOSKI, N. (Org.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, p. 51-69

PETRAGLIA, I. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.