

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Bianca de Souza Carrara**

**Verbetes de dicionário em sala de aula:** ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida

Juiz de Fora

2020

**Bianca de Souza Carrara**

**Verbetes de dicionário em sala de aula:** ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carrara, Bianca de Souza .

Verbetes de dicionário em sala de aula : ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida / Bianca de Souza

Carrara. -- 2020.

106 f. : il.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Análise Linguística. 2. Gêneros Textuais. 3. Repertório Lexical.  
I. Sigiliano, Natália Sathler , orient. II. Título.

**VERBETE DE DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: AMPLIAÇÃO LEXICAL  
GUIADA PELA REFLEXÃO SOBRE OS TEMAS MORTE E VIDA**

**BIANCA DE SOUZA CARRARA**

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 13/03/2020



Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano - presidente e orientadora



Profª. Dra. Adriana da Silva - UFV – Membro titular externo,

por webconferência



Profa. Dra. Lucilene Hotz Bronzato - Membro titular interno

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que desde o início desta jornada me deu força e esperança para conquistar este sonho tão almejado.

Aos meus queridos pais, pelo amor, apoio, paciência e por seus preciosos ensinamentos. Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram e me transmitiram palavras de ânimo.

Agradeço muitíssimo à minha querida Professora e Orientadora, Natália, por toda sua atenção e dedicação de sempre. Obrigada por compartilhar sua sabedoria, tempo e experiência e por todos os momentos em que suas palavras de incentivo me deram confiança e segurança para desenvolver este trabalho.

Agradeço ao Professor Tiago Timponi Torrent e aos bolsistas anotadores da FrameNet Brasil (UFJF), pelo valoroso trabalho desenvolvido em prol desta pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a todos os professores do curso PROFLETRAS, pelas imperiosas reflexões provocadas quanto ao processo ensino-aprendizagem da língua e pela qualidade do curso oferecido. Aos meus colegas do mestrado, pelas ricas trocas de ideias, experiências e ajuda mútua.

Ao Vitor, pelo seu amor, carinho, paciência e por todas as vezes em que me endereçou palavras de conforto e incentivo.

Ao meu querido amigo Neto, pelo suporte e por contribuir grandemente com seus conhecimentos e práticas da Psicologia na realização deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram, seja de forma direta ou indireta, registro aqui, o meu muito obrigada.

### **A Palavra Mágica**

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida  
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a  
encontro,

não desanimo,

procuro sempre.

Procuro sempre, e minha  
procura

ficará sendo

minha palavra

(ANDRADE, 1994, p. 109).

## RESUMO

Sob a perspectiva da Análise Linguística (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013) e dos gêneros textuais para leitura, compreensão e produção de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA-HÜBES, 2012), o presente trabalho versa sobre o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância do verbete em sala de aula. Pautando-se na concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN, 1997; KOCH; ELIAS, 2015), em ação interventiva de sala de aula é apresentada proposta reflexiva de ensino de Língua Portuguesa, instigando o uso de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e o uso do dicionário dentro do contexto escolar de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com finalidade de ampliar o repertório lexical dos alunos, bem como de despertar reflexões sobre a ampliação desse repertório. Para tanto, é empregada a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; ENGEL, 2000; TOLEDO; JACOBI, 2013), em que, pautando-se em um problema, reflete-se e promovem-se ações interventivas que possam alterar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa, adotando um recorte temático proveniente da própria realidade escolar, o qual diz respeito aos temas morte e vida. Desse modo, as ações planejadas para este trabalho interventivo visam a oportunizar reflexões linguísticas sobre diversos gêneros textuais que dialogam com os temas supracitados, os quais favorecerão a ampliação do conhecimento do léxico aplicado ao uso. Com o intuito de favorecer a prática de Análise Linguística e contribuir para a ampliação de repertório lexical dos estudantes, o trabalho com o gênero verbete e o uso do dicionário assumem foco reiterado, de forma vinculada à leitura, à compreensão e à produção de textos, contribuindo para a capacidade de compreensão e de uso de novas palavras.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gêneros Textuais. Repertório Lexical.

## ABSTRACT

Adopting a perspective that brings together Linguistic Analysis (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013) and Textual Genres (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA-HÜBES, 2012), the present work approaches Portuguese language teaching by highlighting the importance of the entry genre in the classroom. Based on the sociointeractionist conception of language (BAKHTIN, 1997); KOCH; ELIAS, 2015), an interventional action in the classroom is proposed, together with the corresponding teaching materials, which instigates the use of reading strategies (SOLÉ, 1998) as well as that of the dictionary within the school context of an elementary school class. The action aims to increase the lexical repertoire of students, as well as to trigger considerations about the expansion of this repertoire. To achieve that, the research- in-action methodology is employed (THIOLLENT, 1985; ENGEL, 2000; TOLEDO; JACOBI, 2013), in which, based on the consideration of a problem, one promotes interactive actions that can be used as a method for Portuguese language teaching, in this case, approaching the life and death theme. Thus, the actions planned for this project aim to provide linguistic reflections on different textual genres that relate to the themes mentioned above, favouring the expansion of lexical knowledge. In order to promote the practice of Linguistic Analysis and contribute to the expansion of the students' lexical repertoire, working with the entry genre the dictionary is the focus, in a way linked to text reading, comprehension and production, contributing to their ability to understand and use new words.

Keywords: Linguistic Analysis. Textual Genres. Lexical Repertoire.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>14</b>
2.1	DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LP.....	16
2.2	ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	20
2.3	O LUGAR DA GRAMÁTICA E O ENSINO DE LP.....	26
<b>2.3.1</b>	<b>Gramática contextualizada.....</b>	<b>27</b>
2.4	TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS.....	31
2.5	LÉXICO E PALAVRA .....	38
<b>2.5.1</b>	<b>Estudo do léxico: verbete de dicionário em favor do estudo da língua.....</b>	<b>40</b>
2.6	LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA .....	43
<b>2.6.1</b>	<b>Referenciação e a busca pelo sentido .....</b>	<b>47</b>
2.7	PROCESSOS DE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	49
2.8	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MAPAS CONCEITUAIS .....	53
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
3.1	PESQUISA-AÇÃO .....	56
3.2	IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	59
3.3	CONTEXTO DE PESQUISA .....	60
3.4	LEVANTAMENTO TEÓRICO.....	61
3.5	LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES.....	61
3.6	COLETA DE DADOS .....	65
3.7	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE LP .....	67
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
4.1	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL .....	70
4.2	REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E IMPACTOS DA INTERVENÇÃO ..	74
4.3	PRODUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS.....	78
4.4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS .....	83
<b>4.4.1</b>	<b>Análise das produções iniciais em gráficos.....</b>	<b>87</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Impacto das práticas interventivas nas produções finais.....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

<b>ANEXO A - Questionário .....</b>	<b>105</b>
-------------------------------------	------------

## 1 INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional, é possível constatar que o ensino de Língua Portuguesa (LP) assumiu novas perspectivas, tanto de natureza teórica, quanto metodológica. Tais inovações oportunizaram aos professores singulares experiências de ensino, sobretudo ao adotarem a língua como um instrumento de interação social. Por outro lado, apesar desses avanços, ensinar a LP continua sendo um grande desafio a ser superado pelos docentes, uma vez que, na literatura acadêmica, ainda faltam orientações sobre práticas renovadas aplicáveis ao contexto da sala de aula.

Dentro da realidade escolar, muitos professores de LP, principalmente do Ensino Fundamental II, deparam-se com as seguintes indagações: Como colaborar para a construção e a ampliação das competências linguísticas dos estudantes de forma significativa e reflexiva? Como contribuir para a formação de sujeitos capazes de usar a língua de forma eficiente em várias esferas comunicativas? Quais práticas pedagógicas poderão favorecer o ensino da língua materna? A questão do “como” torna-se recorrente, gerando, dessa maneira, ainda mais insegurança e, possivelmente, certa inércia ao não lograr êxito na busca de uma possível resposta.

Em vista desse impasse, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem como um dos objetivos reduzir a lacuna existente entre a teoria e a prática de ensino da LP. Por meio desse curso, o professor tem a oportunidade de efetuar um exercício contínuo de transformação docente, promovendo novos olhares sobre a própria prática empregada no âmbito escolar. Dessa forma, as experiências oriundas desse mergulho de autorreflexão poderão aperfeiçoar a elaboração de novas práticas, as quais têm a possibilidade de contribuir, inclusive, para a formação de outros profissionais, favorecendo o desenvolvimento de um ensino de LP mais significativo. A fim de que isso se realize, os discentes do PROFLETRAS não apenas se debruçam sobre teorias e suas aplicações ao ensino, como também realizam a ponte entre o que se deve fazer e como se deve fazer.

Para que o professor de LP encontre os caminhos para a realização de um ensino mais eficiente e significativo, torna-se necessário o desenvolvimento do exercício de pesquisador de sua prática, adotando, em sala de aula, a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985). A partir do método da pesquisa-ação, o professor adquire a postura de pesquisador da própria realidade escolar, investigando e identificando problemáticas que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem. Assim, além de apontar quais são as questões em evidência, elabora, projeta e analisa práticas pedagógicas que poderão aprimorar o ensino e o aprendizado dos

alunos envolvidos, transformando o ambiente escolar em um proveitoso espaço de pesquisa e reflexão.

De acordo com tal posicionamento, o presente trabalho fundamenta-se no método da pesquisa-ação com o objetivo de propor uma prática de ensino de LP que reflita sobre uma problemática verificada no contexto escolar, a fim de contribuir para sua transformação. A problemática que aqui será tratada foi observada, por mim, como professora pesquisadora, ao longo do ano de 2018, em uma turma do Ensino Fundamental II, de 6º ano, situada em uma escola pública do estado de Minas Gerais, denominada Escola Estadual Olinto Almada. A turma comportava 21 alunos frequentes, todos alfabetizados e de acordo com a faixa etária do ano de ensino correspondente.

Diante do olhar de pesquisadora, foi verificado que os estudantes apresentavam dificuldades com novos vocábulos no momento de interação com gêneros textuais, em meio às atividades de leitura e de produção de textos realizadas em sala de aula. Essa questão complicadora ficou evidente, na turma, principalmente, durante as práticas de leitura e na realização de atividades de compreensão de textos, visto que os alunos, frequentemente, manifestavam questionamentos relacionados às palavras tidas como novas por eles. Tal situação refletia, sobretudo, em uma dificuldade de compreensão textual, comprometendo uma leitura eficiente e um melhor entendimento do texto por parte dos estudantes, o que revelou ser o desconhecimento de determinadas palavras problemático para a compreensão do texto por parte dos alunos.

A partir de tal evidência, viu-se a necessidade de desenvolver com a turma um trabalho interventivo<sup>1</sup> sobre esse aspecto, tendo como foco a exploração lexical e sua ampliação, a partir da leitura, análise e produção de gêneros textuais. Para a aplicação de tais propostas pedagógicas, as ações que aqui serão pautadas envolvem o uso do dicionário, práticas de Análise Linguística e, principalmente, leitura e produção de gêneros textuais. Cabe o esclarecimento de que tais ações são fundamentadas nos arcabouços teóricos da Linguística Textual, com o objetivo de desenvolver com os alunos um trabalho analítico e reflexivo sobre os textos lidos e produzidos por eles em sala de aula, a fim de favorecer no processo de ampliação do repertório lexical.

---

<sup>1</sup> Os termos trabalho interventivo ou intervenção estão se referindo a uma contraparte do trabalho comum aos mestrados profissionais, que representam não apenas a pesquisa e a análise da sala de aula, mas também uma proposta de alteração neste cenário, por meio de ações práticas, as quais envolvem todos os sujeitos da pesquisa.

Com o objetivo de aplicar as ações supracitadas de modo a promover o interesse dos alunos e a realização por parte deles de estudos de gêneros textuais e produções escritas, viu-se a necessidade de organizar a intervenção a partir de um recorte temático. Novamente, buscou-se a própria realidade escolar para eleger um tema para a execução dessas atividades. Mediante atentas observações como professora pesquisadora, certas questões emergiram, as quais representam um importante trabalho social empreendido nesta intervenção. Durante o exercício docente, foi observado que a abordagem de uma obra literária, cujo tema envolvia a morte mobilizou grande atenção e interesse nos alunos. Constatou-se, assim, a possibilidade de atrelar tal tema à intervenção, com intuito de tratar de uma questão-problema daquela sala de aula e de conquistar a motivação e a adesão dos envolvidos.

Além disso, cabe ressaltar que, ao longo do ano de 2018, determinadas situações causaram impacto no convívio escolar, devido ao falecimento trágico de um aluno da escola e ao suicídio de um pai de uma aluna. Portanto, a partir de tais acontecimentos, surgiu a oportunidade de desenvolver neste trabalho interventivo ações construtivas que pudessem tratar de temas provenientes do próprio ambiente escolar, e sobretudo, promover um trabalho de valorização à vida, integrando a comunidade escolar. Sobre tal questão, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) dispõe, nas competências gerais da Educação Básica, do 8º item: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2017, p. 10). É em favor do desenvolvimento dessa competência que a presente intervenção também se destinou.

Com base nessas considerações, o procedimento metodológico assumido nesta intervenção pedagógica – pesquisa-ação – apoia-se nos temas morte e vida com o propósito de empregá-los como um recorte temático, o qual será explorado, refletido e ampliado através de diversas ações que envolvem o estudo da língua e do léxico através dos gêneros textuais. A fim de descrever de que maneira foi a abordagem dos assuntos morte e vida com os envolvidos, compete esclarecer que se estabeleceu uma parceria com psicólogos, em razão de tais temáticas carecerem de cuidado e atenção ao serem exploradas no ambiente escolar.

Diante disso, é importante destacar que o objetivo principal deste trabalho é investigar a aplicabilidade de práticas pedagógicas renovadas e reflexivas para um ensino da LP mais efetivo, mais especificamente no que tange ao trabalho com gêneros textuais e à ampliação de repertório lexical. Para tanto, o incentivo a uma prática renovada quanto à leitura e à reflexão sobre os sentidos dos vocábulos, ao uso do dicionário e a escolha do verbete como gênero central deste trabalho revelam-se como ações importantes. Nesse sentido, compreende-se que,

através do suporte das temáticas morte e vida, foram propostas atividades interventivas em favor da ampliação do repertório lexical dos alunos, bem como a reflexão quanto às relações lexicais na construção e organização do texto.

É diante desse contexto que o presente trabalho buscou propor práticas pedagógicas em prol da ampliação do repertório lexical dos estudantes, uma vez que, para ler, compreender e produzir textos de modo eficiente, em suas variadas situações de comunicação, torna-se necessário que o aprendiz se aproprie da língua e reconheça seu funcionamento lexical. Isto é, para que sejam significativamente desenvolvidas as competências linguísticas dos estudantes, é importante ampliar e aperfeiçoar o domínio sobre o uso e a compreensão das palavras, considerando, sobretudo, como elas são empregadas no interior de um contexto comunicativo.

Para justificar tal assertiva, faz-se essencial retomar Antunes (2012), linguista que defende a relevância do estudo do léxico em sala de aula, principalmente em relação às práticas analíticas que explorem como as palavras podem ser utilizadas na construção e organização de um texto, mediante a um determinado contexto. Sobre esse aspecto, a autora ainda reitera o quanto esse trabalho reflexivo sobre o léxico encontra-se escasso nas práticas usuais de ensino da língua materna. É em favor dessa importante tarefa de abordar práticas pedagógicas reflexivas sobre o léxico que o presente trabalho propõe novos caminhos para a ação docente.

Portanto, tendo em vista o ensino de LP sob o aspecto reflexivo, foram utilizadas para a efetuação das propostas pedagógicas desta intervenção as bases teóricas da Análise Linguística, da gramática contextualizada e da aplicação dos gêneros textuais para o ensino da língua, bem como os aportes teóricos provenientes da Linguística Textual e do estudo do léxico. Ademais, seguindo o princípio da teoria de aprendizagem significativa, os suportes teóricos e metodológicos dos mapas conceituais também foram adotados e empregados na intervenção.

Cabe ressaltar que esta pesquisa interventiva se insere no macroprojeto *Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais*, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

É importante sinalizar também que o presente trabalho apresenta como produto final um caderno pedagógico (CP), no qual são apresentadas práticas pedagógicas respaldadas teoricamente, as quais foram experimentadas em sala de aula. No capítulo que segue, serão explanados os pressupostos teóricos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa interventiva.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em virtude das pesquisas e estudos realizados na área de ensino de língua, nos últimos 40 anos, inúmeras metodologias emergiram, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de práticas reflexivas, pautadas na concepção interacionista da linguagem. Em vista de tais avanços, Miranda (2006) ressalta que:

[...] é preciso que estejamos abertos para as contribuições das ciências que hoje imprimem aos fenômenos linguísticos um olhar plural [...]. Tal perspectiva instaura a possibilidade de um elo efetivo entre a ciência linguística e o ensino da língua, quando nos instrumentaliza para ver a linguagem e os sujeitos que a praticam em suas origens, em seus distintos momentos de interação cotidiana, com os distintos papéis que assumem e com as diferenciadas escolhas que fazem ante o léxico e a gramática de sua língua (MIRANDA, 2006, p. 10).

Tais considerações apontam que o trabalho do professor de Língua Portuguesa, sobretudo, no atual contexto, deve ser fundamentado em aportes teóricos e metodológicos, os quais poderão colaborar para a efetivação de um ensino de língua mais reflexivo e significativo para os estudantes. Por essa razão, é importante que o docente busque pelo aprimoramento de suas práticas, apropriando-se de novos arcabouços teóricos, os quais orientarão e sustentarão suas ações pedagógicas em sala de aula. A realização de tal procedimento garante ao trabalho educacional um norteamento preciso, que poderá favorecer uma melhor validação da prática docente. Além disso, ao experimentar novas práticas pedagógicas, dentro do próprio contexto escolar, é imprescindível que o professor desenvolva, diariamente, reflexões e análises sobre suas próprias experiências no ensino.

Em consonância a tais princípios, o professor António Nóvoa (2007), doutor em Ciências da Educação, defende a necessidade da transformação do espaço escolar em uma oficina de aprendizagem, na qual o professor realiza reflexões sobre suas práticas, promovendo e desenvolvendo com os estudantes novas ações, as quais estejam mais adequadas e contextualizadas à própria realidade da sala de aula.

Segundo Nóvoa (2007), uns dos grandes desafios do professor no atual contexto é desenvolver o olhar crítico e reflexivo perante suas ações pedagógicas, tal como elucida:

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muitos formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. É um

enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (NÓVOA, 2007, p. 16).

Diante de tal apontamento, verifica-se que professor necessita não somente ter o conhecimento sobre as teorias e os métodos para o ensino, como principalmente, aplicá-lo em sala de aula, lançando reflexões e análises sobre suas ações, a fim de aprimorá-las. Essa é a grande transformação a qual o docente carece mobilizar, para que, através de suas ações refletidas, sejam desenvolvidas novas práticas, abrindo caminhos para diferentes experiências, inclusive, a outros professores. Para Nóvoa (2007, p. 18): “São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.”

Com base em tais asserções, espera-se que o presente trabalho, proposto para os anos finais do Ensino Fundamental, possa colaborar para a aplicação de novas ações pedagógicas voltadas para o ensino reflexivo de LP, no que diz respeito, sobretudo, ao tratamento do léxico em sala de aula. Para tanto, foram eleitas correntes metodológicas e teóricas as quais orientam e justificam as propostas pedagógicas contempladas nesta intervenção em sala de aula.

Tendo em vista a importância dos documentos oficiais para nortear o ensino nas redes pública e particular e o marco que representam nas tendências a alteração de velhas práticas pedagógicas, a seguir, serão destacadas questões relevantes a este trabalho associadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em sequência, será tratado o ensino de língua, segundo os princípios da Análise Linguística e da gramática contextualizada. Após, serão abordadas questões teóricas em defesa do ensino da língua dentro da perspectiva dos gêneros textuais. Seguidamente, serão ressaltadas as contribuições trazidas pelo estudo do léxico e pela Linguística Textual para o ensino de língua materna. Posteriormente, serão ainda apresentadas as bases teóricas e metodológicas da aplicação de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa, instrumento pedagógico aplicado nesta intervenção em favor do estudo da língua.



## 2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LP

Com o objetivo de tratar sobre as bases curriculares que orientam as ações desta intervenção, neste item, faz-se essencial abordar as competências<sup>2</sup> e as habilidades<sup>3</sup> prescritas nos documentos norteadores para o currículo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Anos Finais). Por meio delas, revelam-se ações necessárias para a prática da docência, as quais estão associadas às práticas reflexivas de ensino da língua.

Partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, consolidados em 1998, é defendida a concepção de língua como forma de interação. Nesta abordagem, segundo a orientação desses documentos, a língua deve ser ensinada e estudada no interior das práticas sociais, isto é, a partir de práticas discursivas. Tendo como base tal perspectiva, o texto torna-se principal instrumento de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que, “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.” (BRASIL, 1998, p. 21). Por essa razão, o texto consolidou-se como um importante objeto de estudo e análise no contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento das competências discursivas e linguísticas dos alunos.

Vale destacar que uma das principais características deste documento se refere à importância dada ao fato de que as práticas de leitura e escuta de textos, de produção textual oral e escrita, bem como as de Análise Linguística, devem se inter-relacionar de forma contextualizada. Segundo os PCN (1998), no que tange às habilidades associadas às práticas de leitura, deve-se considerar o emprego de estratégias não lineares durante o processamento do texto, ensinando o aluno a:

- \* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
- \* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- \* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
- \* construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- \* inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- \* consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor); (BRASIL, 1998, p. 55).

---

<sup>2</sup> Competências, segundo a BNCC é “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

<sup>3</sup> Habilidades são “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BRASIL, 2017, p. 29).

Portanto, através da aplicação de práticas de leitura, sobretudo, considerando os itens “inferir sentido de palavra a partir do contexto” e “consultar outras fontes em busca de informações complementares”, o documento propõe a realização de um processamento de leitura mais eficiente e produtivo por parte dos estudantes, permitindo-lhes uma melhor compreensão de novas palavras presentes nos textos, e conseqüentemente, apreensão dos sentidos globais do texto.

Com relação à prática de Análise Linguística, há um subitem prescrito nos PCN que explora categoricamente a aplicação de atividades que podem favorecer a ampliação do repertório lexical, no tocante ao processo ensino-aprendizagem de novas palavras, como se verifica a seguir:

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- \* escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- \* escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
- \* organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- \* capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;
- \* emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- \* elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário (BRASIL, 1998, p. 62 e 63).

A partir dessas habilidades, pode-se notar que os documentos trazem a proposta da aplicação das práticas de Análise Linguística em prol da ampliação de repertório lexical dos alunos, capacitando-lhes para a compreensão e uso de novas palavras nas várias práticas comunicativas. Com relação ao último item “elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário”, verifica-se que são apresentadas práticas de produção textual e de leitura, de modo a demonstrar como a prática de Análise Linguística mobiliza uma inter-relação com outras práticas de ensino-aprendizagem da língua, favorecendo a construção das habilidades e competências linguísticas dos alunos.

Ainda sobre as práticas de Análise Linguística, nos PCN (1998), é apresentado um subcapítulo contendo orientações didáticas específicas para determinados conteúdos, dentre eles o léxico. A respeito deste conteúdo, são abordadas algumas considerações e orientações pertinentes ao trabalho docente, as quais, tendo em vista o conteúdo prioritariamente abordado neste trabalho, cabe destacar:

Do que se veio afirmando, é possível depreender um princípio orientador: não são apenas as palavras difíceis que precisam ser objeto de estudo; a formação de glossários é, apenas, uma das tarefas. É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional (BRASIL, 1998, p. 84).

Observa-se, pois, que as orientações deste documento trazem uma visão amplificada sobre o estudo do léxico em sala de aula, visto que tanto os aspectos morfossintáticos e pragmáticos são considerados durante o processo de construção do sentido de uma palavra. Nesse sentido, a fim de orientar o trabalho docente sob este prisma, os PCN (1998) propõem uma lista de atividades para que o aluno possa construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras, as quais destacam-se a seguir:

- \*identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- \*identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- \*identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos. (BRASIL, 1998, p. 84).

Segundo este documento, através destas estratégias e de outros procedimentos, faz-se relevante incorporar-se o trabalho com produções textuais, para que sejam permitidas análises e discussões a respeito das escolhas lexicais e de suas implicações no interior dos textos em sala de aula.

A respeito da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento oficial de orientação à Educação Básica, publicado em 2017, assume-se a perspectiva de ensino de língua voltada para as práticas de linguagem, adotando o texto como principal instrumento de trabalho. Novamente, em consonância aos documentos curriculares anteriores, são apresentados os seguintes eixos de ensino: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

No tocante ao eixo de leitura, são propostas algumas práticas, as quais visam às seguintes habilidades:

- \*Inferir ou deduzir informações implícitas.
- \*Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- \*Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- \*Aprender os sentidos globais do texto (BRASIL, 2017, p. 74).

Com base nestas habilidades prescritas, a BNCC propõe atividades leitura, de modo a desenvolver a capacidade dos alunos de inferir ou deduzir o significado de uma palavra desconhecida, partindo do aspecto linguístico ou semântico, sempre de forma contextualizada às práticas comunicativas.

No que se refere às práticas de análise linguística/semiótica, principalmente, atreladas aos anos escolares 6º e 7º anos, a BNCC (BRASIL, 2017) traz a proposta de aplicá-las com foco nos objetos do conhecimento “Léxico/Morfologia”, com o propósito de desenvolver as seguintes habilidades:

- (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
- (EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
- (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
- (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas (BRASIL, 2017, p. 171).

Nesse sentido, as práticas de análise linguística/semiótica, conforme são apresentadas neste documento, visam a desenvolver reflexões com os alunos a respeito do funcionamento do léxico e suas implicações para a construção do sentido das palavras em textos.

Desse modo, a presente intervenção ancora-se nas competências e habilidades prescritas nos documentos curriculares supracitados para o desenvolvimento de práticas didáticas em favor da ampliação e aperfeiçoamento das competências linguísticas dos alunos. Neste trabalho, cabe ressaltar que, seguindo proposições apresentadas desde os PCN, assume-se uma metodologia de ensino reflexiva, baseada na indução, tal qual propõe a Análise Linguística, noção a ser melhor explorada a seguir.

## 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Sabe-se que o ensino de língua materna constitui-se para os professores um desafio permanente, sobretudo, em relação às metodologias adotadas e aplicadas no contexto escolar. Diante desse cenário, observa-se que, ao longo dos anos, várias discussões e estudos acadêmicos possibilitaram uma nova proposta de ensino, assumindo concepções de língua e linguagem mais relacionadas às questões práticas e usuais da língua. Por conseguinte, houve um avanço no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, mobilizado por uma nova postura reflexiva do professor, capaz de produzir práticas pedagógicas mais eficientes, significativas e contextualizadas sobre os fenômenos linguísticos estudados em sala de aula.

Por outro lado, tal olhar reflexivo sobre o ensino de língua materna tornou-se, para muitos professores, um dos maiores entraves, e possivelmente, uma das causas para justificar a permanência da postura tradicionalista de ensino de gramática, focada na sistematização dos conteúdos gramaticais. Embora tenham surgido novas concepções de ensino de Língua Portuguesa, nota-se que muitos professores permanecem na valorização do ensino transmissivo, não desenvolvendo e ampliando nos alunos as capacidades reflexivas sobre a língua. Em vista disso, para tentar explicar uma das razões para tal engessamento, serão apresentadas, a seguir, algumas mudanças ocorridas, ao longo dos anos, em relação à concepção do ensino de Língua Portuguesa.

Na década de 80, em contraposição ao ensino tradicionalista, norteado pela sistematização de nomenclaturas e classificações gramaticais, foi proposta uma nova abordagem metodológica denominada Análise Linguística, cujo objetivo é promover o ensino da língua a partir da integração de práticas de leitura e produção de textos. O termo “Análise Linguística” (AL), tal qual será utilizado neste texto, foi apresentado dentro dessa perspectiva metodológica em 1984, pelo professor pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) João Wanderley Geraldi, ao propor uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil em sua obra intitulada “O texto em sala de aula”.

Cabe salientar que o termo Análise Linguística já havia sido empregado anteriormente, ainda na década de 70, sendo referenciado por diversos estudiosos da língua, de diferentes áreas, tal como elucida Bezerra e Reinaldo (2013):

[...] *análise linguística* é uma expressão “guarda-chuva” que abriga tantas especificações quanto forem as orientações teóricas que a fundamentem. Assim, entre as décadas de 70 e 80 (século XX), registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as

décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e coerência); e a partir dos anos 90 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31-32).

Dessa forma, considerando a trajetória histórica e as aplicações que o termo Análise Linguística recebeu, vale ressaltar que, neste trabalho, será tratada a visão de Geraldi (1997), em que segundo essa abordagem, a Análise Linguística surge com a finalidade de responder as seguintes questões: para que ensinar e aprender a Língua Portuguesa? Ensiná-la de que maneira? Com quais objetivos? Para elucidar a respeito de como realizar essa inovadora prática de ensino, Geraldi (1997) propõe que sejam desenvolvidas análises sobre os próprios textos produzidos pelos alunos e que o ensino seja pautado na reflexão do aluno sobre o uso linguístico:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com a que denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 1997, p. 74).

Percebe-se, portanto, que a tradicional preocupação das aulas de Língua Portuguesa em classificar orações e períodos, durante as aulas de gramática, é transfigurada em uma nova análise reflexiva sobre os fenômenos linguísticos pertinentes, tendo em vista a produção escrita dos alunos. Para tal fim, Geraldi (1997) destaca que a concepção de linguagem deve estar ancorada às metodologias de ensino adotadas pelo professor, para que, de fato, o processo de ensino-aprendizagem da língua seja desenvolvido de maneira reflexiva e significativa no ambiente escolar. Em vista disso, a concepção de linguagem como forma de interação configura-se como a mais adequada no contexto do ensino de língua materna, sobretudo, ao realizar as práticas de Análise Linguística. Para justificar tal assertiva, Geraldi (1997) define a concepção interacionista da linguagem como aquela em que:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

Dessa forma, o ensino da língua materna, sob a ótica sociointeracionista da linguagem, possibilita um estudo sobre a língua em uso, a partir de situações concretas de interação. Em outras palavras, é promover uma reflexão sobre a própria língua/linguagem materializada em textos produzidos nas variadas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1997). Daí surge a relevância do trabalho da Análise Linguística no ambiente escolar: ao apresentar aos alunos a perspectiva da linguagem como prática social, o professor contribui para o desenvolvimento de um olhar analítico sobre as estruturas linguísticas e as estratégias discursivas presentes nos variados gêneros textuais, que circulam nas inúmeras esferas sociocomunicativas. Ou seja, a Análise Linguística representa muito mais do que uma nova terminologia para conceito de ensino de gramática, como também um instrumento de estudo eficiente e reflexivo sobre a língua.

Além de tais reformulações ocorridas nos últimos anos, outras visões inovadoras a respeito da prática de Análise Linguística em sala de aula surgiram, tal como esclarecem Bezerra e Reinaldo (2013):

Entre a década de 90 (séc. XX) e a primeira dos anos 2000 (séc. XXI), a *análise linguística* continuou voltada para a escrita de textos escolares e passou a ser praticada também em leitura de textos diversificados, orientada, agora, por teorias linguísticas modernas (mesmo sem desprezar a classificação da gramática tradicional), com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da competência leitura dos alunos (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 83-84).

Nota-se, desse modo, que a prática de AL ultrapassa o trabalho de análise e reescrita de textos produzidos pelos alunos, conforme sugeriu Geraldi (1997). Assim, a AL pode ser realizada partindo da leitura de variados gêneros textuais, a fim de contribuir para a ampliação das competências leitoras dos estudantes, conforme esclarece Mendonça (2006):

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participar de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006 p. 208).

Em conformidade com tal prática, Suassuna (2012), elucida que a Análise Linguística:

[...]se constitui, desde sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isoladas, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual,

tanto no nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica) (SUASSUNA, 2012, p. 13-14).

Desse modo, vale o esclarecimento de que, nesta concepção, a prática de AL faz uso dos conteúdos gramaticais, todavia, de maneira reflexiva e contextualizada, mediante o texto, isto é, seu objeto de estudo e análise. Em virtude disso, Suassuna (2012) salienta que é responsabilidade do professor mediar quais questões necessitam ser trabalhadas em sala de aula, seja de natureza sociodiscursiva, seja em relação aos aspectos estruturais e gramaticais da língua, tendo como objetivo a ampliação e o aprimoramento das competências de leitura e produção de texto dos estudantes.

Em defesa a tal posicionamento, de acordo com Sigiliano e Silva (2017):

O conteúdo gramatical continua tendo lugar na sala de aula, mas favorável à compreensão e à produção textual. A gramática se faz necessária no trabalho com o texto, concebido como o resultado da gramática da língua em funcionamento, informado ainda por motivações contextuais imediatas e culturais mais amplas (HALLIDAY; HASAN, 1989; SILVA, 2014 apud SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 25).

Nota-se que a gramática continua ocupando seu espaço no ensino da língua, como já sinalizado pelos autores, no entanto, assumindo uma nova abordagem, mais contextualizada ao uso que se faz da língua. Por isso, adotar a prática de Análise Linguística pode representar um desafio a ser superado pelos professores, visto que demandará uma renovação das práticas ditas engessadas do ensino de Língua Portuguesa tradicional, as quais muitas vezes focam no ensino transmissivo dos conteúdos gramaticais.

Corroborando com essa nova vertente metodológica, em 1997, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa – PCN, concebe-se como eixos norteadores de ensino: a língua falada, a leitura, a escrita e a Análise Linguística. Em vista da inclusão do termo Análise Linguística em um documento direcionado aos professores de Língua Portuguesa, nota-se que foram dados os primeiros passos para a inserção efetiva, em nível nacional, dessa inovadora metodologia de ensino de língua no Ensino Fundamental.

Dentro dessa perspectiva, ainda sobre os estudos acadêmicos atrelados aos fenômenos linguísticos, sobretudo, em relação ao uso da linguagem como forma de interação ao longo da história, Franchi (1977 apud BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35-36), para explicar como as ações da linguagem são estabelecidas, apresenta as seguintes classificações: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Cada tipo de ação de linguagem apontada reflete



de maneira distinta como cada uma se manifesta. Dessa forma, a atividade linguística está relacionada ao uso da língua, às ações de interação e comunicação entre os sujeitos. A atividade epilinguística refere-se à capacidade do falante ao fazer uso da linguagem, e dessa maneira, analisa os recursos expressivos. Já atividade metalinguística é compreendida como uma das mais adequadas para o contexto escolar, uma vez que assume como objeto de estudo a linguagem, isto é, reflete de forma sistemática de como a linguagem é estruturada e utilizada por um falante dentro de um determinado contexto. Em vista disso, Suassuna (2012) defende que:

Por meio das atividades de reflexão metalinguística, o professor levaria os alunos a se confrontar com determinados fenômenos e usos da linguagem, estimulando a mobilizar suas capacidades linguísticas e epilinguística, com vistas à explicitação de conhecimentos e à produção de explicações para os fenômenos estudados. Porque, como diz Geraldí (1995) com a linguagem nós não só falamos sobre o mundo, mas também falando sobre o modo como falamos sobre o mundo (SUASSUNA, 2012, p. 17).

Assim, percebe-se a importância de se promover práticas de Análise Linguística no âmbito escolar, a fim de potencializar os conhecimentos linguísticos dos alunos e, ao mesmo tempo, instigá-los a refletirem sobre o uso da língua em suas variadas práticas sociais e comunicativas. Tal como reforça Bezerra e Reinaldo (2013):

Por isso, Geraldí (1984 e 1993) propõe ao lado das práticas de leitura e de produção de texto, a prática de análise linguística, que, no contexto de ensino, remete ao deslocamento de figura de usuário para analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 37).

Com base em tais asserções, assume-se, neste trabalho, a aplicação da prática de AL em prol de uma abordagem de ensino reflexivo de LP. Com o intuito de ilustrar com mais clareza esse novo conceito de ensino, retoma-se Mendonça (2006), a qual apresenta o seguinte quadro (Quadro 1) comparativo entre o ensino de gramática e a prática de AL:

Quadro 1 – Ensino de Gramática X Prática de Análise Linguística

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA (2006, p. 207).

Diante disso, verifica-se que o ensino Língua Portuguesa sofreu grandes modificações, tanto de natureza teórica, quanto de prática reflexiva, as quais ainda estão em constante processo de transformação e adaptação por parte dos professores. Nota-se que a gramática se configura como uma aliada durante esse processo, e que um dos maiores desafios apontados ao professor é, justamente, estabelecer uma postura crítica e reflexiva perante os velhos paradigmas do ensino tradicionalista.

Portanto, o trabalho interventivo que será apresentado busca destacar o compromisso que o professor de LP deve assumir perante as metodologias aplicadas em sala de aula, principalmente, ao promover práticas de Análise Linguística, no que diz respeito ao trabalho de ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos. A seguir, serão apresentadas algumas questões que tratam sobre uma nova visão de gramática, a qual será adotada nesta intervenção.

### 2.3 O LUGAR DA GRAMÁTICA E O ENSINO DE LP

Em função das inovadoras visões metodológicas a respeito do ensino de LP, torna-se inevitável tocar na questão do ensino de gramática, visto que o trabalho com os conteúdos gramaticais contempla temas bastante explorados nas práticas de leitura e produção de textos. Ensinar gramática, por sua vez, tornou-se alvo de constantes dúvidas e questionamentos, demonstrando ser um dos maiores impasses a ser superado pelos professores. Dentre as principais indagações, vale destacar as seguintes: o que é gramática? Para que ensiná-la? Como abordá-la em sala de aula?

Com o intuito de encontrar possíveis respostas para tais questões, Neves (2007) desenvolveu uma pesquisa envolvendo 170 professores de Língua Portuguesa, dos Anos Finais dos Ensinos Fundamental e Ensino Médio, de quatro cidades do estado de São Paulo. Nessa pesquisa, Neves (2007) buscou, por meio de entrevistas e inquirições, verificar como, de fato, os professores ensinavam a gramática em sala de aula.

A partir dos dados coletados, vários pontos foram levantados, sobre os quais pôde-se perceber que a grande maioria dos professores faz uso do livro didático como principal norteador para o ensino de gramática, demonstrando certa passividade e irreflexão perante o ato de lecionar sobre a língua, conforme Neves (2007) salienta: “As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso. Essa foi a primeira verificação que se fez ao se pesquisar a natureza do ensino da gramática nas escolas.” (NEVES, 2007, p. 12). Em outras palavras, o ensino de gramática era organizado de acordo com o programa apresentado nos manuais didáticos, constatando, dessa maneira a falta de práticas autorais de ensino de muitos docentes.

Ademais, a pesquisa apontou que grande parcela dos exercícios desenvolvidos e aplicados por esses docentes, restringia-se à identificação de classes de palavras e funções sintáticas. Isto é, na prática, era ensinada, em sala de aula, uma série de conteúdos gramaticais isolados, isentos da relação com o uso efetivo da língua e em desacordo com a concepção de linguagem como forma de interação social.

Em virtude de tais fatos, Neves (2007) buscou também investigar a formação continuada dos docentes entrevistados, na tentativa de encontrar uma possível razão para tal posicionamento estático evidenciado na pesquisa. De acordo com os dados, a maioria dos professores revelou que apenas realizava cursos de reciclagem/atualização/aperfeiçoamento, com duração em média de trinta horas, nos quais eram analisadas e debatidas algumas

problemáticas de ensino. Todavia, não havia um real engajamento de práticas renovadoras, tal como destaca Neves:

[...] findo o curso, o professor volta a sua rotina, a seu livro didático, aos problemas da sala de aula, e fica quase impossível, agora sem assistência e sem suporte institucional, realizar a parte mais difícil, que é a operacionalizar os conhecimentos recebidos, que, na verdade, num curso de curta duração, foram, necessariamente, fragmentários (NEVES, 2007, p. 30).

Dessa forma, pôde-se observar que, apesar da participação de cursos de atualização voltados para um melhor desempenho para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, grande parte dos professores permaneceu nas mesmas ações rotineiras, repetindo a metodologia do ensino tradicionalista já adotada. Ou seja, no contexto de ensino, não foi possível verificar a relação existente entre a teoria estudada e prática realizada, o que contribuiu para a maior revelação da pesquisa: “A fixação de objetivos, no planejamento das atividades nas aulas de Língua Portuguesa, é, na realidade, um procedimento “postição”, divorciado de reais “crenças” do professor no verdadeiro sentido de seu trabalho.” (NEVES, 2007, p. 32). Com base nessa constatação, vale o esclarecimento de que mudanças para um novo de ensino de gramática já se fazem presentes há anos, embora, em verdade, ainda exista um abismo entre o que ensinar e como ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Com a finalidade de discorrer sobre as questões supracitadas, a seguir, será abordada a noção de gramática contextualizada, na qual a língua e a linguagem constituem-se como objeto de estudo, analisadas e refletidas de acordo com cada contexto de uso. É em favor desse novo ensino de gramática que o presente trabalho se ancora, com o propósito de promover práticas de ensino Língua Portuguesa pautadas em abordagens reflexivas e contextualizadas.

### **2.3.1 Gramática contextualizada**

Conforme exemplificado na pesquisa de Neves (2007), o professor de Língua Portuguesa, costumeiramente, em suas “aulas de gramática” apresentava aos alunos o estudo da língua de forma isolada, desconexa do real contexto de produção e desvinculada de qualquer relação comunicativa e discursiva que possa apresentar. Em outras palavras, tal abordagem de ensino apoiava-se em uma análise superficial sobre os aspectos gramaticais, desprezando uma série de outros elementos imprescindíveis relacionados ao uso concreto da língua.

Sobre esse ensino descontextualizado da gramática, Geraldi (1997) destaca a necessidade da reformulação do trabalho pedagógico, a fim de considerar a língua como forma

de interação: “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 1997, p. 42). Por isso, cabe ao professor, ao realizar suas práticas de ensino, incorporar essa visão interacionista que a língua manifesta, uma vez que tal perspectiva poderá facilitar o aprendizado do aluno, provocando um olhar reflexivo sobre os elementos linguísticos e gramaticais presentes no texto, e corroborando, assim, no processo de construção dos sentidos.

Em consonância com tais ideias, Antunes (2014) reitera a importância de se trabalhar em sala de aula com o conceito da língua dentro concepção interacionista da linguagem, isto é:

[...] se a linguagem, por sua natureza, é interativa, qualquer língua, também, se constitui, essencialmente, como atividade de interação, em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social (ANTUNES, 2014, p. 23).

Dessa forma, é dever do professor de Língua Portuguesa, ampliar essa noção sociocomunicativa da língua, explorando seus vários aspectos linguísticos, tais como: a finalidade comunicativa, os interlocutores, o contexto, o gênero textual etc. Assim, a partir dessa concepção de língua como uma atividade verbal de interação, o professor poderá proporcionar aos alunos, por meio de atividades metalinguísticas reflexivas, a construção e a ampliação de saberes linguísticos que estarão muito mais próximos do real sentido e funcionalidade que uma língua apresenta.

De acordo com tais preceitos, surge a visão da gramática contextualizada, que, segundo Antunes (2014), tem como objetivo explorar e analisar os vários componentes gramaticais presentes em um texto, seja oral ou escrito, levando em consideração, sobretudo, os contextos em que tais ações verbais são realizadas. Ao seguir essa metodologia, o professor pode realizar práticas em sala de aula que envolvem:

A compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Fornecido de tais conhecimentos metodológicos, o professor de Língua Portuguesa pode oferecer aos estudantes, a partir de análises reflexivas de diversos gêneros e tipologias textuais,

um ensino gramatical intimamente ligado ao uso concreto da língua, podendo promover, desse modo, a ampliação e aprimoramento de variadas competências linguísticas dos alunos.

Em meio a este importante trabalho reflexivo, a autora ainda destaca a relação intrínseca entre a gramática e o léxico, isto é, componentes inseparáveis e fundamentais para o estudo e compreensão da língua no contexto escolar, tal como declara:

Começo por lembrar que não existe um léxico e uma gramática; existe, sim, uma *lexicogramática*, cujas unidades dão conta, em textos, da expressão dos sentidos e das intenções que queremos comunicar. Assim, seria de toda a conveniência *não separar a gramática do léxico*, pois todo sentido apreensível nos “textos nossos de cada dia” é obra desse conjunto: *lexicogramática* (ANTUNES, 2014, p. 122).

Nesse sentido, de acordo com Antunes (2014), o trabalho com a gramática contextualizada em sala de aula deve ser realizado de modo a oportunizar reflexões tanto sobre as unidades gramaticais<sup>4</sup>, quanto lexicais, as quais são responsáveis pela organização e composição de um texto. A fim de elucidar sobre tal assertiva, a autora traz a seguinte reflexão:

As unidades lexicais de um texto (substantivos, verbos, adjetivos e alguns advérbios) cumprem também a função de marcar ligações que se quer fazer no texto, para que ele tenha a necessária continuidade e unidade. Constituem, junto aos recursos gramaticais, marcas que indicam sobre que tema se fala, e pistas de como estendemos esse tema a subtemas próximos e afins. São, portanto, mais do que palavras com significados. Entram na arquitetura, na construção do texto, nos recursos mesmos de como lhe dar forma e existência (ANTUNES, 2005, p. 170).

Como se nota, o léxico e a gramática são elementos essenciais para a construção de um texto, daí a relevância ao tratá-los de forma integrada e contextualizada ao ministrar as aulas de LP. Assim, quanto mais o professor propuser reflexões referentes ao funcionamento das unidades gramaticais e lexicais presentes em textos, considerando, sobretudo, os contextos em que esse textos se inserem, mais favoráveis serão as condições de ampliar as competências linguísticas dos estudantes, capacitando-lhes a ler, compreender e produzir textos de modo eficiente no interior das práticas sociocomunicativas.

---

4 De acordo com Antunes (2009, p. 142): “Em um sentido específico, costuma-se fazer a distinção semântica-funcional entre as unidades do léxico (unidades lexicais) e as unidades da gramática (unidades gramaticais). Estas últimas remetem, enquanto unidades de relação, para o universo interno da gramática da língua (como as preposições, as conjunções); as outras, as unidades lexicais, remetem para um mundo da experiência real ou fictícia, vivida, ou sentida pelas pessoas conforme a cultura de seus grupos sociais (os substantivos, os adjetivos, os verbos, por exemplo)”.

Antunes (2014) também salienta a responsabilidade e o comprometimento do professor na elaboração de um programa de ensino flexível e adequado ao contexto da turma, isto é, de acordo com as necessidades e as dificuldades apresentadas pelos estudantes:

[...] que seja flexível, revisto continuamente, atento que é às necessidades dos alunos ou às solicitações que eles vão fazendo durante o curso. Que seja uma espécie de roteiro, que dará oportunidade a se planejar certa progressão e certa sistematização dos conteúdos que vão ser explorados, ou que, pelo menos, sejam definidas as áreas em que incidam esses conteúdos (ANTUNES, 2014, p. 116).

Percebe-se, portanto, que a atuação do professor é o grande alicerce para a eficácia do ensino, tal como afirma Nóvoa (2007, p. 18): “[...] nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar.” Dessa forma, o professor, ao desenvolver essa visão analítica sobre as práticas realizadas em sala de aula, pode contribuir para um maior envolvimento dos estudantes perante os conteúdos gramaticais em estudo.

Ainda sobre essa postura reflexiva que o professor deve despertar sobre seu próprio trabalho pedagógico, Mendonça (2006) discorre criticamente sobre determinadas práticas de ensino desenvolvidas sob o viés da gramática “contextualizada”:

Na verdade, a afirmação de que se trabalha com a gramática “contextualizada” oculta, muitas vezes, o fato de essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos. Em outras palavras, o texto é pretexto para ensinar gramática, tal e qual já se vinha fazendo (MENDONÇA, 2006, p. 222).

Em outras palavras, o professor, na tentativa de aperfeiçoar suas práticas didáticas e direcioná-las às novas concepções de gramática, apropria-se de múltiplos textos com o objeto de estudo e análise. Todavia, fracassa ao propor o estudo de seus fenômenos gramaticais, sem atrelá-los aos aspectos sociodiscursivos que lhe são inerentes. Assim, como menciona Mendonça (2006), o texto torna-se pretexto para a retomada do ensino de gramática tradicionalista, completamente descontextualizada e artificial.

Por isso, abordar a gramática efetivamente contextualizada constitui-se um desafio aos professores, sobretudo, ao adotar o texto como ferramenta de estudo e análise. Entretanto, Antunes (2014) reforça a importância do papel do professor como vigilante de suas próprias

ações, a fim de tornar tal prática, um hábito constante, contribuindo, assim, para sua real transformação pedagógica:

Na ótica da gramática contextualizada, caberia muito bem essa postura questionadora, ou essa postura de correlacionar o que a gramática com o que, de fato, se usa no dia a dia de nossa atividade de falantes. Uma postura de contínua vigilância, no sentido de detectar o que, linguística e discursivamente, está ocorrendo, ocorreu ou até mesmo pode vir a ocorrer. Essa postura caracteriza o que se compreende aqui como uma gramática contextualizada (ANTUNES, 2014, p. 113).

Após tais constatações, foi possível verificar que, ao longo dos anos, as práticas voltadas para o ensino da gramática receberam valiosas e importantes contribuições. Contudo, tais transformações somente poderão ser efetivamente realizadas na medida em que o professor de Língua Portuguesa despertar um olhar crítico e reflexivo perante sua ação pedagógica em sala de aula.

Desse modo, a presente intervenção visa a considerar a noção de gramática contextualizada aqui refletida, bem como relacioná-la às práticas de Análise Linguística, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a reflexão sobre a constituição e o funcionamento da língua, sobretudo a respeito do léxico, a fim de desenvolver a autonomia dos alunos na produção e na leitura dos mais diversificados gêneros textuais.

## 2.4 TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Adotar a noção sociointeracionista da língua e reconhecer sua funcionalidade dentro das múltiplas esferas comunicativas configura-se como excelentes princípios básicos para a realização do processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Dessa forma, vale considerar que, para que o aprendiz tenha a oportunidade de ampliar suas competências linguísticas, torna-se imprescindível que o texto e seu contexto de produção sejam objetos de estudo e análise em sala de aula, tal como esclarece Antunes (2009):

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequencialização, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51-52).



Isto é, a centralidade no texto já não é novidade no que diz respeito às práticas de ensino de Língua Portuguesa, conforme é apresentado nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim como orienta a BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere à reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, o professor deve promover práticas de leitura e escrita com a pretensão de desenvolver nos alunos as seguintes habilidades:

- Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.
- Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 70).

Diante dessas orientações, vale discorrer a respeito do conceito de texto e gêneros textuais, a fim de justificar sua significância no que tange ao ensino da língua. Segundo Travaglia (1997), texto pode ser definido como:

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (TRAVAGLIA, 1997, p. 67).

Compreende-se, portanto, nessa concepção, que texto é uma ação comunicativa, uma prática de linguagem, a qual está intimamente relacionada ao contexto em que essa interação é

estabelecida. Mediante a tal correlação, surge a noção de gênero textual como uma tentativa de categorizar esses eventos comunicativos, conforme elucida Marcuschi (2010):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2017, p. 23).

Adotando tais perspectivas, cabe ao professor de Língua Portuguesa promover, em sala de aula, o trabalho reflexivo sobre o funcionamento da língua a partir dos gêneros textuais, com o objetivo de potencializar as competências linguísticas dos estudantes, para que sejam capazes de não somente reconhecê-los, mas, sobretudo, compreendê-los e saber como utilizá-los de forma eficiente em vários contextos e práticas comunicativas. Nesse sentido, Bezerra (2010) traz as seguintes contribuições:

O estudo do gênero pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou oficializado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto em estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2017, p. 44).

Desse modo, ao introduzir no âmbito escolar o estudo reflexivo sobre a língua através de textos, é relevante levar em conta a múltipla concepção conferida a cada um dos gêneros textuais. Isto é, embora apresentem certas características estruturais semelhantes, não podem ser considerados imutáveis, na medida em que assumem outros moldes e funcionalidades, por efeito dos eventos sociocomunicativos em que são inseridos. Assim como esclarece Marcuschi (2010):

[...] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana (MARCUSCHI, 2017, p. 30).

Isto é, segundo a visão bakhtiniana, os gêneros são fenômenos históricos que apresentam certas características que os tornam “relativamente estáveis”, mediante as múltiplas esferas de comunicação discursivas em que circulam. Em virtude de tais ponderações, viu-se a proficiência que o uso pedagógico dos gêneros textuais revela para processo ensino-

aprendizagem de LP, tal como é explanado por Dolz e Schneuwly (2004): “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75).

Em consonância com tal posicionamento, Marcuschi (2008, p. 212) reitera o quanto se faz necessário o trato com os gêneros textuais em sala de aula, para que os estudantes possam reconhecê-lo como um importante instrumento para se estudar e compreender as práticas de linguagem, e, por conseguinte, fazer um uso eficiente e consciente da língua. Tal constatação ocupa um valioso espaço na construção e ampliação das competências linguísticas dos estudantes, visto que, ao empregar o ensino da língua partindo do estudo dos gêneros textuais, o professor poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre o funcionamento da língua em uso. Nesse sentido, revela-se eficiente realizar reflexões linguísticas sobre o uso da linguagem partindo de textos, favorecendo uma melhor compressão e domínio sobre a língua.

Para tanto, para que esse trabalho possa ser realizado de forma efetiva e significativa, é importante que o professor desenvolva, no contexto escolar, práticas didáticas que estejam alinhadas às reais funções comunicativas que os gêneros textuais podem abranger. Tal posicionamento é veementemente defendido por Dolz e Schneuwly (2004), assim como reiteram:

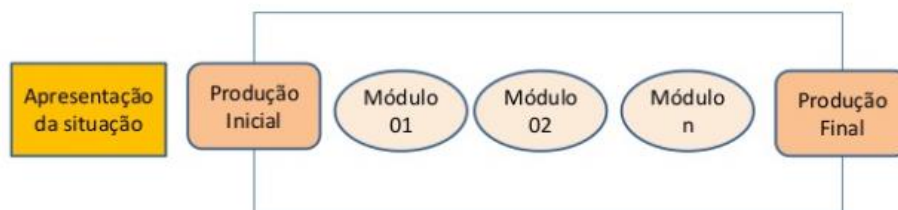
Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

Em outras palavras, o professor deve conduzir um olhar aplicado sobre esse prisma, uma vez que os gêneros textuais, ao serem inseridos como instrumentos de estudo e análise da língua precisam, sobretudo, estabelecer relações diretas com as reais práticas comunicativas. Somente assim, o aluno poderá ser capaz de dominar, de maneira eficiente, tanto os gêneros orais, quantos escritos, que circulam nas múltiplas ocasiões sociocomunicativas, dentro e fora do ambiente escolar.

Para isso, com a intenção de favorecer esse laborioso ensino escolar de gêneros, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram a abordagem dos gêneros pelas sequências didáticas, trazendo novas contribuições pedagógicas para promover o ensino da língua, de maneira aplicável e significativa em sala de aula. O conceito de sequência didática é definido pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97). Tais atividades foram sumarizadas de acordo com o seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004, p. 98).

De acordo com os autores, ao fazer uso da sequência didática (SD), parte-se da *apresentação da situação*, que, na prática, representa uma tentativa de produção de um gênero textual mediante a uma situação de comunicação e de uma atividade de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 99). Isto é, o professor expõe aos alunos um determinado evento de comunicação, no qual um gênero textual em específico é demandado e, em seguida, a partir de informações e questões levantadas, solicita aos estudantes que produzam tal gênero proposto.

Assim, ao dar seguimento a esse método de ensino, a turma realizará a chamada *produção inicial*, que se caracteriza como uma experiência de produção textual do gênero solicitado. O texto inicial produzido pelos alunos, segundo os autores:

[...] não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo não que respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 101).

Nessa perspectiva, nota-se que essas primeiras produções poderão assumir caráter diagnóstico para o docente e para os alunos, na medida que podem verificar quais habilidades linguísticas precisam ser desenvolvidas, para que os estudantes dominem o gênero textual em estudo. Dando seguimento à sequência didática, com o objetivo de realizar um trabalho reflexivo e interventivo perante as dificuldades apresentadas pelos alunos nessa primeira produção do gênero textual, serão iniciados os denominados *módulos*.

Os *módulos*, para os autores, deverão envolver reflexões e atividades a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos verificadas na *produção inicial*. Para isso, Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2004, p. 103) destacam as seguintes questões norteadoras para a realização desse trabalho: 1) Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um método para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Com base em tais reflexões, o professor poderá ter mais facilidade de organizar as atividades a serem aplicadas nos módulos.

Tendo em vista os possíveis problemas identificados na produção inicial dos alunos, os autores salientam que tais problemáticas poderão abarcar dificuldades de ordens distintas, tais como as relacionadas à representação da situação de comunicação, à elaboração dos conteúdos, ao planejamento e à realização dos textos. Nesse sentido, os autores trazem as seguintes orientações: “Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 105). Assim, os alunos poderão ter a oportunidade de compreender com mais clareza quais habilidades precisam desenvolver para atingir o domínio sobre o uso da linguagem diante do gênero textual em estudo. Quanto a essa diversidade de atividades, os autores trazem as seguintes sugestões de exercícios a serem aplicados nos módulos da sequência: atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

Após a aplicação dos módulos, é chegada a etapa final da sequência didática, a qual recebe o nome de *produção final*. Nessa fase, a fim de colocar em prática todas as reflexões promovidas nos módulos a respeito do gênero textual proposto, os alunos produzirão novamente esse gênero, exercitando seus conhecimentos construídos. A partir desse processo, o professor poderá realizar avaliações somativas e verificar os efeitos oriundos da aplicação da sequência didática, servindo de parâmetro para a realização de outras atividades dessa ordem.

Com base nos princípios da SD, Costa-Hübes (2008) buscou adequá-la ao contexto do Ensino Fundamental Anos iniciais. Ao propor esta adaptação, inseriu mais um módulo na SD, o qual denominou de módulo de reconhecimento do gênero. Nesse módulo, são propostas atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a Análise Linguística sobre o gênero antes de sua produção inicial, tal como a autora elucida:

Na adaptação, antes de se propor ao estudante a produção inicial, é sugerido que haja o reconhecimento do gênero, por meio de pesquisa, leitura e

atividades de análise linguística de textos que já circulam na sociedade. A autora defende que, se o aluno tiver mais contato com textos, pesquisando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas marcas composicionais, terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero (COSTA-HÜBES, 2012, p. 120).

Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de conhecer de forma significativa de que modo o gênero a ser produzido atua nas práticas comunicativas. Em meio a tal exercício analítico, os alunos poderão ampliar seus conhecimentos acerca deste objeto de estudo, os quais lhes serão fundamentais durante o processo de produção textual. Além disso, a autora ressalta:

“Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo do texto, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que o circundam, tais como: seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico (COSTA-HÜBES, 2012, p. 120).

Em vista de tais contribuições, a presente intervenção buscou aproveitar os princípios dessas metodologias de ensino, a fim de proporcionar aos alunos uma experiência de ensino-aprendizagem da língua mais significativa, adotando os gêneros textuais como instrumentos produtivos para possibilitar reflexões sobre o uso da linguagem. A partir da aplicação dos fundamentos da sequência didática, esperava-se constatar quais questões da linguagem interferem significativamente na produção dos alunos envolvidos neste trabalho.

Dessa forma, considerando que a proposta interventiva que aqui será apresentada buscou contribuir para a ampliação do repertório lexical dos alunos, diversos gêneros textuais foram explorados com a turma, a fim de motivar os estudantes à realização de leituras analíticas e reflexivas, tendo em vista o campo lexical presente nesses textos. Além disso, pretendeu-se, neste plano de ação, enfatizar atividades que possibilitassem aos alunos uma efetiva compreensão sobre o gênero verbete, para que, na interação com esse gênero, os estudantes se tornassem capazes de utilizá-lo de forma autônoma e eficiente, possibilitando, assim, o aprimoramento e a ampliação do repertório léxico dos alunos. Por meio dessa prática, esperava-se que os estudantes desenvolvessem suas capacidades linguísticas em favor de uma proficiência maior de leitura, de compreensão textual, e conseqüentemente, de escrita.

A fim de esclarecer a respeito do estudo do gênero verbete, o qual recebeu destaque na presente ação interventiva, nas seções a seguir serão tratadas questões didáticas que envolvem esse gênero textual, revelando sua eficiência como instrumento para o estudo da língua, além de discorrer sobre importantes contribuições do estudo do léxico no contexto escolar.

## 2.5 LÉXICO E PALAVRA

Primeiramente, antes de tratar sobre o gênero verbete e suas implicações no processo ensino aprendizagem da língua, serão abordados neste item os conceitos de léxico e de palavra, os quais foram assumidos na presente pesquisa interventiva. Desse modo, define-se léxico, partindo-se da seguinte noção básica apresentada por Antunes (2017):

O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como um amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender as suas necessidades de comunicação. Ao lado da gramática, mais especificamente junto da morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (ANTUNES, 2017, p. 27).

A partir dessa assertiva, entende-se léxico como um conjunto de palavras que compõe uma língua. Além dessa noção genérica, a autora o relaciona à gramática e ressalta o papel fundamental de ambos os componentes para a estruturação da língua. Com base nesse princípio, compreende-se que, para estabelecer a comunicação verbal, o falante lança mão de unidades lexicais e gramaticais. Nessa perspectiva, cabe aqui aprofundar sobre as relações imanentes que o léxico estabelece, sobretudo, relativas à comunicação.

De acordo com Liberman (1996, p. 27), “o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana.” Isto é, o léxico representa na memória humana o resultado de uma ação cognitiva que aciona conhecimentos a respeito do mundo, sendo esses conhecimentos representados pelas palavras, isto é, signos linguísticos. Desse modo, ainda de acordo com Biderman (1998):

[...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. É esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais. [...] A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras (BIDENMAN, 1998, p. 91-92).

Com base nesse asserto, o léxico é reflexo de uma ação cognitiva desenvolvida pelo ser humano, a qual se relaciona com a realidade que o cerca. Em outras palavras, o léxico é resultado do conhecimento que o homem constrói a partir de suas vivências sociais e culturais, ao longo da história, e por meio desse processo originam-se os signos linguísticos.

Seguindo a linha Estruturalista fundada por Saussure, os signos linguísticos são de natureza imutável e mutável de forma simultânea. Para explicar tal conceito paradoxal, Saussure justifica que a língua “aparece sempre como uma herança da época precedente” (SAUSSURE, 1972, p. 85). Ou seja, não é possível encontrar o registro do nascimento das palavras, sendo assim, elas representam um acervo cultural de origem social, e por essa razão, são imutáveis.

Por outro lado, tal como defende Saussure (1972), o signo assume o caráter arbitrário, isto é, permite alterações históricas, as quais são realizadas no interior das convenções sociais. A partir desse princípio, compreende-se léxico como um item vulnerável e incontrolável na língua, ou seja, um componente vivo em constante mutação na comunicação humana. Em síntese, de acordo com o Estruturalismo, a língua é um fato essencialmente social, e tal fundamento foi crucial para o desenvolvimento de outras correntes de estudos sobre a linguagem humana, dando origem à noção bakhtiniana de palavra, a qual é defendida nesta pesquisa interventiva.

Segundo Bakhtin (1997), as palavras estão intimamente relacionadas aos contextos comunicativos em que se inserem. Em outros termos, as palavras não apresentam apenas significados neutros, mas significados interligados às condições de uma situação comunicativa, os quais permitem variações de uso e sentido, assim como elucida Bakhtin:

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheias de ecos enunciados; e, por último como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Tais acepções sobre a palavra e sobre seu uso na comunicação humana revelam que seus significados estão intrinsecamente ligados ao universo dialógico em que são emanadas. Nesse sentido, de acordo com essa perspectiva, a palavra pode assumir múltiplos significados. Como declara Marcuschi (2004), esses significados ultrapassam a significação “literal”. Com base



nessas considerações, assume-se neste trabalho a noção multifacetada de palavra, considerando, sobretudo, seu uso na construção de um texto, bem como o contexto sociocomunicativo em que é produzida e organizada.

Sobre essa relação entre palavra e texto, Leffa (2000) traz a seguinte reflexão:

Na verdade, o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata portanto de pobreza, mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua (LEFFA, 2000, p. 24).

Em outras palavras, parafraseando Leffa (2000), para se conhecer uma língua, é importante reconhecer a riqueza que as palavras detêm, e para tanto, fundamental se faz compreender as relações estabelecidas entre elas na construção e organização dos textos, ponto fundamental do trabalho interventivo apresentado nesta dissertação, que buscou promover práticas de ensino da língua favoráveis ao processo de ampliação vocabular dos estudantes.

Fica evidente, portanto, que o léxico constitui-se como elemento essencial da língua e, por essa razão, seu estudo envolve um importante papel no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto escolar. Todavia, os estudos lexicais em sala de aula ocupam lugar marginalizado, são pouco explorados pelos docentes da língua materna, ou trabalhados de forma insuficiente e irreflexiva, tal como revela Antunes (2012). Nesse sentido, na seção a seguir, será abordado o estudo do léxico na escola e como o gênero verbete pode favorecer esse importante exercício reflexivo sobre a língua.

### **2.5.1 Estudo do léxico: verbete de dicionário em favor do estudo da língua**

Partindo da noção socio-discursiva de léxico, entende-se que, para desenvolver seu estudo em sala de aula, é fundamental tratá-lo como um elemento que interage e interfere de forma direta nas práticas da linguagem. E, por essa razão, segundo Antunes (2012), os estudos do léxico implicam uma estreita relação com os aspectos da textualidade, tal como elucida a autora:

Em toda a linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitem a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido

particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra (ANTUNES, 2017, p. 40).

A respeito disso, o estudo do léxico atrelado à reflexão sobre a língua em uso, aplicado aos eixos de leitura, análise e produção de textos, só tem a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, o léxico deve vir a ser trabalhado em sala em conjunto com atividades gramaticais e textuais, mobilizando e explorando inúmeras questões, tais como morfo sintáticas, semânticas, pragmáticas, de textualidade etc.

Em favor desse trabalho reflexivo de estudos do léxico em sala de aula, o uso do dicionário construiu-se como um poderoso instrumento pedagógico. Segundo Krieger (2012, p. 47), o dicionário “é um lugar de lições sobre a língua”, que oferece um amplo repertório de atividades em prol do processo ensino-aprendizagem.

Partindo das acepções de Biderman (2001), o dicionário é um objeto cultural de suma importância para a sociedade, no qual são encontradas descrições dos vocabulários da língua, contendo regras normativas e informações sobre o emprego das palavras em diversos contextos sociocomunicativos. Desse modo, aplicá-lo no âmbito do ensino, irá requer um trabalho de mobilização de estratégias bem definidas e orientadas, a fim de ser utilizado de forma eficiente em favor de um melhor estudo e compreensão sobre a língua.

Antes de tratar sobre suas múltiplas funções e usos, é importante considerar a própria composição que esse instrumento didático apresenta, uma vez que é constituído, principalmente, pelo gênero verbete. A fim esclarecer de que forma o dicionário se configura, Krieger (2012) traz a seguinte elucidação:

O corpo do dicionário é constituído pela nomenclatura em si, isto é, o conjunto das palavras registradas. Cada uma delas é chamada de palavra-entrada, ou entrada ou lema, e junto às informações a ela relacionadas, como a classe gramatical e os significados, forma o verbete, também denominado de microestrutura (KRIEGER, 2012, p. 27).

Nota-se, portanto, que o gênero verbete oferece uma gama de informações, as quais ficam condicionadas às necessidades do leitor. Nesse sentido, vale considerar que, no âmbito de ensino, é importante refletir com os alunos que a leitura de verbete não é uma tarefa linear e mecânica. Pelo contrário, estabelecer a interação com o gênero textual verbete exige uma competência leitora apurada, a fim de atingir o objetivo específico para tal ação de leitura, seja

para buscar informações gramaticais, semânticas, morfológicas etc. Em favor de tais asserções, Rangel e Bagno (2006) trazem as seguintes contribuições:

[...] no campo do verbete, repete-se a necessidade de reconhecer e “mapear” o território. Junto com uma primeira leitura do verbete, será preciso indicar ao nosso turista aprendiz onde estão os pontos de interesse, e que pontos são esses. Isso começa pela identificação precisa do verbete procurado (RANGEL; BAGNO, 2006, p. 50).

Em vista disso, cabe ao professor de Língua Portuguesa estabelecer estratégias direcionadas para conduzir a leitura do gênero verbete, tendo em vista o objetivo proposto para tal prática. Tais objetivos, no entanto, não podem apenas se limitar a consultas sobre a ortografia ou o significado de uma determinada palavra em questão, mas, principalmente, contribuir para o uso consciente e autônomo desse gênero, para que os estudantes sejam capazes de selecionar quais informações lhe são necessárias. Por esse motivo, é recomendado que o docente, ao trabalhar com verbetes, promova atividades que poderão colaborar para a formação de leitores e produtores de textos proficientes, oportunizando o uso do dicionário de forma produtiva, tal como elucida Coroa (2011):

Os verbetes de dicionário entram assim, numa relação significativa que vai além do esclarecimento sobre grafia, formação de palavras ou significados isolados. Considerá-lo em relação de interlocução é situar o dicionário de maneira ativa no processo de construção do conhecimento. É fazê-lo verdadeiro interlocutor, como se, ao consultar o dicionário, o leitor chegasse com uma pergunta para a qual procurasse a resposta (o que é...?). Nessa interlocução, práticas sociais são articuladas: quando e para que alguém precisa saber algo deixa de ser uma simples circunstância e passa a integrar a própria relação significativa: saber algo é mobilizar sujeitos em redes discursivas e sociais (COROA, 2011, p. 69).

Em favor a tal prática interlocutora, a presente intervenção fomenta o uso do dicionário em sala de aula de maneira reflexiva, a fim de não somente resgatar e potencializar o valor pedagógico que esse instrumento detém, como, principalmente, atrelar o seu uso em prol da reflexão e ampliação de repertório lexical dos estudantes. Em outras palavras, a questão norteadora que envolve este trabalho interventivo é desenvolver práticas didáticas em sala de aula que capacitem os alunos a construir e atribuir sentidos aos diversos gêneros textuais que circulam nas inúmeras esferas sociocomunicativas. Uma destas ações é o aprimoramento e ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero verbete e sobre seu uso, através do dicionário.

A fim de atingir tais objetivos, Antunes (2012) destaca o trabalho relevante que o dicionário pode desempenhar durante as aulas de LP, proporcionando aos alunos não apenas a descoberta de novos termos, bem como o despertar para a realização de análises sobre os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos presentes nos textos:

O que se pretende registrar aqui é a importância de se fazer *com que seja habitual na escola a consulta do dicionário*, com a finalidade de apanhar informações sobre os vários sentidos e acepções de uma palavra, seus contextos de uso, suas possíveis combinações, sua etimologia. Tudo isso motivado pela grande meta de promover a ampliação do repertório lexical do aluno, uma conquista que, de fato, tem muita e relevante aplicação no exercício diário das ações de linguagem, sobretudo daquelas ações ligadas a contextos públicos, formais e especializados da vida profissional de cada um (ANTUNES, 2017, p. 144).

Em virtude disso, verifica-se que o trabalho analítico e reflexivo sobre o léxico deve-se fazer presente durante as aulas de LP, sobretudo, ao estudá-lo de forma contextualizada, uma vez que, por meio dessa prática, os alunos poderão construir e ampliar, de maneira efetiva, seus conhecimentos sobre o uso da língua.

Desse modo, a fim de atrelar tais objetivos às ações interventivas desta intervenção, na seção seguinte, serão abordados alguns fundamentos teóricos oriundos da Linguística Textual em favor de um ensino de LP mais significativo.

## 2.6 LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA

Ao tratar de Linguística Textual (LT), primeiramente, deve-se considerar que, de acordo com essa vertente, a comunicação linguística não é estabelecida por palavras isoladas, ou, por frases desconexas, mas, sobretudo, a partir de textos. Mas, afinal, o que é texto, segundo essa corrente teórica? Como compreendê-lo e estudá-lo? A fim de elucidar sobre tais questões, será tomada como base a obra “Linguística de texto: o que é e como se faz?” de Marcuschi, originariamente produzida para uma conferência em 1983, pronunciada no VI Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa (PUC/SP). Nessa obra, o linguista traz fundamentos muito relevantes a respeito de novas visões sobre o texto, sob o ponto de vista da comunicação humana e sobre seu uso para o ensino da língua.

Logo na apresentação da obra, o autor faz uma retomada histórica sobre os estudos aplicados à língua antes da década de 1960, os quais se limitavam em estudar frases, sendo essas, isoladas de qualquer situação comunicativa. Foi a partir dessa restrição de análise da

língua que surgiu a Linguística Textual, durante a segunda metade da década de 1960, até meados da década 1970, na Alemanha. A fim de discorrer a respeito dos estudos linguísticos empreendidos neste campo de pesquisa, Marcuschi apresenta um breve resumo histórico das principais fases desse estudo:

Três grandes momentos podem ser observados na sua evolução: inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos correntes; no terceiro momento, surge a linguística do texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos (MARCUSCHI, 2012, p. 12).

Basicamente, durante esses três momentos, a LT foi desenvolvida, passando por gradativas reflexões a respeito da noção de texto. Na primeira fase, os pesquisadores se debruçaram em estudar o encadeamento estabelecido de uma frase a outra, e como esse fenômeno linguístico se estabelecia. Para Koch (2015), uma das linguistas precursoras dos estudos aplicados na área da LT no Brasil, esclarece que, nesse período inicial:

[...] a Linguística Textual teve como preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos linguísticos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto. Entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção de artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico-rema/ comentário, a concordância dos tempo verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros (KOCH, 2015, p. 19).

Vale mencionar que, nesse momento, vários pesquisadores de diferentes bases teóricas atribuíram à noção de texto diversas definições, tais como: “frase complexa”, “signo linguístico primário”. No desenvolvimento dessas pesquisas, chegou-se à conclusão de que tais fenômenos linguísticos não poderiam ser analisados tendo como base somente a frase, isto é, tal como explicita Marcuschi (2012, p. 16) “a gramática de frase não dá conta do texto”. Assim, partindo para a segunda vertente desenvolvida, os estudiosos passaram a adotar a existência de uma gramática textual, a qual tentava explicar como um falante de uma língua reconhece e produz textos, representando, dessa forma, uma competência linguística como elucida Koch (2015):

[...] todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência que é também especificamente linguística, em sentido amplo: qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou

incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado (KOCH, 2015, p. 21).

Em vista disso, emergiram outras noções para definir texto, sendo considerado, por exemplo, como “[...] unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual” (KOCH, 2015, p. 22). Nesse contexto, surgiram, inclusive, gramáticas textuais, produzidas por diversos autores, conforme Koch (2015 apud WEINRICH, 1964, 1971, 1976; PETÖFI, 1973; VAN DIJK, 1972). Cabe ressaltar que, nesse período, outros pesquisadores se basearam nos componentes sintático-semânticos dos textos, a fim de compreender melhor as noções de coerência e coesão.

Já a terceira fase trouxe contribuições decisivas para o real conceito de LT e recebeu influências de correntes teóricas da pragmática e do cognitivismo, as quais amplificaram a noção de texto. Fundamentalmente, quando os linguistas adotaram os princípios da pragmática, trouxeram uma nova compreensão sobre o texto ao associá-lo à comunicação humana. Segundo Koch (2015):

[...] Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados os elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de interações comunicativas e sociais de um falante (HEINEMAN, 1982; KOCH, 2015, p. 27).

Partindo dessa nova concepção, o texto deixa de ser um artefato linguístico inacabado e passa a ser compreendido como uma forma de linguagem que emana e se constrói em contextos comunicativos. A partir daí os estudiosos começaram a estudar e a explicar a coerência presente nos textos com base em eventos comunicativos. Dessa maneira, pode-se conceber que:

Uma das tônicas da década de 1980 foi justamente a ampliação significativa do conceito de coerência, quando, adotando uma perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular que a coerência não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitivista, sociocultural e interacional (KOCH, 2015, p. 12).

A respeito dos princípios cognitivistas também considerados por determinados linguistas nessa fase, é importante ressaltar que, ao considerarem o texto como um resultado de processos mentais, foi projetada uma nova maneira de analisar a compreensão e a produção de

textos, principalmente para descreverem as noções de coerência e coesão textual no interior dos eventos comunicativos. Nesse sentido, os estudos linguísticos contribuíram, de certa forma, para nova percepção dos processos cognitivos no desenvolvimento mental e social do ser humano. Para Marcuschi (2012), nesse momento, a LT inicia um importante estudo sobre:

[...] as operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano de ações e intenções. Em suma, a LT, trata o texto com um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por outro lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Desse modo, nessa terceira fase, mais especificamente na década de 1990, os linguistas constroem uma nova noção de contexto, impactando em uma importante questão em seus estudos, assim como elucida Koch (2015):

Se, inicialmente, quando das análises transfásicas, o contexto era visto apenas como contexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passando a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representando na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a construir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação (KOCH, 2015, p. 43-44).

Isto é, o contexto ganha uma nova conotação, representando um relevante elemento a ser estudado dentro da perspectiva sociointeracional da linguagem. Sendo assim, a partir dessas valiosas contribuições, uma nova abordagem de como ensinar a língua emergiu, a fim de contribuir para uma proficiente produção e compreensão de textos por parte dos estudantes, o que é evidenciado por Marcuschi (2008):

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino da língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de texto [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Assim, é em favor da necessidade de promover novas práticas que possam favorecer o ensino da língua de maneira reflexiva e a análise e desenvolvimento de critérios lexicais que serão aplicados os fundamentos da LT nesta intervenção. Com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas que possam contribuir para a ampliação das competências linguísticas dos estudantes, serão lançadas atividades elaboradas a partir de análises sobre textos. Nessas ações interventivas, serão enfatizadas reflexões de como a coesão e a coerência são construídas e constituídas nos textos, com os objetivos de potencializar as competências linguísticas dos alunos ao compreender e produzir textos.

### 2.6.1 Referenciação e a busca pelo sentido

Como o foco desta pesquisa trata de uma problemática de natureza vocabular, verificada na dificuldade dos alunos ao atribuírem sentidos a novos termos durante a interação com textos, sobretudo nas práticas de leitura, serão propostas atividades de processamento textual, tendo como objetivo, por exemplo, analisar e refletir sobre as estratégias de referenciação e progressão referencial, sendo essas definidas por Koch e Elias (2015) como:

Denomina-se *referenciação* as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que denomina *progressão referencial* (KOCH; ELIAS, 2015, p. 123).

Segundo as autoras, a compreensão sobre as estratégias de referenciação textual poderá favorecer uma melhor leitura/escuta de textos, contribuindo para a construção de sentido deles. Portanto, é importante observar, por exemplo, na construção do texto, a chamada retomada ou manutenção no modelo textual:

A *retomada* é a espécie responsável pela manutenção em foco, no modelo do discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem a cadeias referencias ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto.

Pelo fato de o objeto já se encontrar ativado no modelo textual, tal progressão pode realizar-se tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos (cf. Koch, 1989,1997), como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.) (KOCH; ELIAS, 2015, p. 131).



Com base em tais fundamentos, espera-se promover ações interventivas que possam contribuir para a ampliação das competências leitoras dos alunos, tornando-os capazes de produzir e construir sentidos durante o processo de interação com textos. Nesse aspecto, serão exploradas atividades de compreensão textual, para que os alunos possam, por exemplo, construir e ampliar seus conhecimentos a respeito das estratégias de referenciação na composição de um texto. A partir desse trabalho, espera-se colaborar para que os alunos sejam capazes de realizar a leitura de uma palavra desconhecida, sem que essa prejudique sua compreensão textual; ou mesmo, que sejam capazes de levantar hipóteses sobre os significados e os sentidos que ela assume no interior do texto.

Além dessas práticas, como o propósito da presente pesquisa é projetar ações que proporcionem a ampliação do repertório lexical dos alunos na interação com textos, a fim de acompanhar o desenvolvimento e a ampliação desse repertório, serão propostas práticas que englobam atividades de produção textual, as quais serão analisadas pela professora pesquisadora e pelos próprios alunos, para que seja observado, por exemplo, como as escolhas lexicais e os elementos coesivos interferem na construção de um texto. A partir deste trabalho, espera-se que os estudantes tenham a oportunidade de ampliar o repertório lexical, o que poderá contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e produzir textos de forma eficiente em várias situações de uso da língua.

Sendo assim, será tomada como referência a obra “Lutar com palavras - coesão e coerência” de Irlandé Antunes (2005), com o objetivo de propor práticas de análise e de produção de textos com os alunos. Dessa maneira, para a realização desse trabalho será adotada como norte a seguinte reflexão da autora:

A produção e a recepção de um texto, portanto, são atividades interativas, de natureza sociocognitiva, uma vez que mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos (ANTUNES, 2005, p. 58).

Em consonância com tais princípios, é importante que professor promova reflexões em sala de aula explorando as noções de coesão e coerência na própria produção de textos dos alunos. Portanto, cabe promover, no contexto de ensino, ações que mobilizem os alunos a conhecerem e dominarem as relações textuais, os procedimentos e recursos coesivos para a produção textual. Desse modo, ao promover estudos sobre tais relações textuais, o professor pode desenvolver as habilidades dos alunos ao compreenderem e produzirem textos nas mais diversas instâncias de comunicação humana, colaborando para a formação de sujeitos capazes

de fazer o uso da língua de forma consciente e eficiente nas múltiplas práticas sociocomunicativas.

Por isso, a LT representa um importante arcabouço teórico a ser defendido e aplicado nas práticas pedagógicas da presente ação interventiva. Além dessa abordagem de ensino, outras teorias e estratégias pedagógicas relacionadas ao eixo de leitura fundamentam este trabalho reflexivo, as quais serão tratadas no capítulo seguinte.

## 2.7 PROCESSOS DE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Este capítulo se destina a tratar brevemente de que como modo se constitui a compreensão e sobre algumas estratégias de leitura em favor da construção do sentido do texto. Sabe-se que há inúmeros e divergentes estudos e correntes teóricas em torno destas questões, e por essa razão, abordá-las configura-se uma tarefa complexa. Em vista disso, neste trabalho, adota-se a concepção de leitura como atividade de produção de sentido, na qual o leitor assume papel ativo. No interior deste processo, ocorre a compreensão, que, segundo Marcuschi (2008) não resulta de uma ação natural, individual e isolada, pelo contrário, exige habilidade, interação e trabalho. Com o intuito de tratar sobre este processo, o linguista complementa:

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. (Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir informações dadas no texto e situados em contextos mais amplos (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

De acordo com tais apontamentos, nota-se que as atividades inferenciais fazem parte do processo de compreensão de texto, e é sobre esta prática o foco deste trabalho interventivo. A fim de aprofundar a respeito das atividades inferenciais, é importante considerar que o sentido do texto não está no autor, nem no texto e nem no leitor, e sim, em uma complexa interação entre estes três elementos (autor-texto-leitor). Para compreender melhor o que são as inferências, Marcuschi (2008) traz a seguinte definição:

O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Com base nessas concepções, as atividades inferenciais funcionam em um movimento dinâmico e interativo em favor da compreensão e construção do sentido do texto. Nesse sentido, existem estratégias de leitura que podem ser ensinadas e aplicadas em sala de aula, com o intuito de potencializar a compreensão leitora dos alunos. Assim, em acordo com Solé (1998), assume-se neste trabalho a seguinte perspectiva sobre este processo em sala de aula:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Por isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Como se nota, o objetivo principal das estratégias de leitura é contribuir para a formação de leitores eficientes, capazes de buscar e construir o sentido a partir dos textos. Segundo a autora, para desenvolver tais práticas, primeiramente, o professor deve assumir o papel de mediador do conhecimento, guiando e promovendo momentos de compartilhamento de saberes, favorecendo os alunos no exercício da compreensão e atribuição de sentido do que leem, durante a prática da leitura.

Em acordo com esta abordagem, Solé (1998) propõe algumas estratégias a serem realizadas antes da leitura em sala de aula, as quais podem contribuir significativamente na ampliação da competência leitora dos estudantes. Inicialmente, o professor, ao eleger o texto a ser trabalhado, deve refletir sobre as seguintes questões: qual é objetivo da leitura deste texto? O que os alunos sabem sobre este texto? Como auxiliá-los para que construam conhecimentos para a compreensão do texto? A partir destes apontamentos, para mediar a leitura, cabe ao professor planejar e adotar questões que estimulem a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do texto a ser lido. Desse modo, tal como a autora sugere, é fundamental conduzir a mediação da leitura provocando perguntas reflexivas sobre o texto, para que os alunos estabeleçam previsões e levantem hipóteses, as quais poderão ser confrontadas e conferidas durante e após a leitura.

Seguindo essa mesma abordagem, Solé (1998, p. 118) sugere *tarefas de leitura compartilhada*, cujo objeto é ampliar as capacidades dos alunos ao atribuírem sentidos ao texto. Ao aplicar esta estratégia, é relevante que professor contribua para o acionamento e/ou a mobilização de outros tipos de conhecimentos que lhes são importantes, como o conhecimento

da situação de comunicação, do gênero e do funcionamento dos recursos da língua, dentre outros aspectos.

Ao lançar mão da prática de *leitura compartilhada*, o professor deve chamar a atenção dos estudantes para a importância de estabelecer a interação com texto, antes de dar início à leitura. Para isso, o professor pode introduzir a leitura do texto lançando as possíveis indagações: qual é o autor desse texto? Quando e onde foi publicado? O que o título desse texto sugere? Como o texto é apresentado, estruturado? Em que meios de comunicação é veiculado? Em qual prática social tal texto foi produzido?

Em relação a esse ponto de vista, Antunes (2009, p. 203) reitera que, ao ler, o leitor mobiliza vários tipos de conhecimentos, os quais são: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. Por isso, durante a prática da *leitura compartilhada* é relevante contribuir para a construção da leitura interacionista, ou seja, entre autor-texto-leitor, na qual os estudantes assumem papel ativo para construção do sentido global do texto:

[...] uma leitura, que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto (ANTUNES, 2009, p. 204).

Dessa forma, por meio da prática da *leitura compartilhada*, o professor pode demonstrar aos alunos as diversas interpretações que um texto pode apresentar. Porém, chamando a atenção dos estudantes para o papel de destaque da relação entre autor/leitor, por meio dos possíveis questionamentos: qual é o ponto de vista do autor lançado no texto? Quais elementos linguísticos o autor utiliza para sustentar e argumentar esse ponto de vista?

Além disso, cabe ao professor promover outras reflexões sobre o texto, considerando os aspectos lexicais, semânticos, estruturais e inclusive em relação ao contexto de produção e circulação. Por isso, é importante promover debates sobre o que os estudantes desconhecem sobre o texto e estimulá-los a levantar hipóteses para inferir e construir sentido ao que leem, tal como Freire (1997) reforça: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1997, p. 11). Ou seja, há vários elementos que compõem e circulam o texto e cabe ao leitor estabelecer a relação destes elementos, a partir de atividades inferenciais, a fim de produzir interpretações.

A respeito desta prática de explorar e investigar dúvidas dos alunos provenientes da leitura de textos, que neste caso, representa o eixo principal da pesquisa que move o presente trabalho interventivo, Solé (1998) apresenta algumas estratégias em favor da compreensão

leitora nestas circunstâncias. Para a autora, o primeiro passo é fazer com que os alunos reconheçam que algo prejudicou o processo de leitura; por exemplo a não compreensão de uma palavra, ou frase. Neste contexto em específico, Solé (1998) adverte que para diferentes problemas de compreensão, diferentes soluções poderão ser buscadas.

Dentre as possíveis estratégias propostas por Solé (1998, p. 130) a respeito de frases ou palavras incompreendidas durante a leitura de textos, duas merecem destaque: (1) *aventurar uma interpretação* para o termo que não se compreende, partindo do próprio do texto; (2) *acudir a uma fonte especializada*. A respeito da primeira, o professor propõe aos alunos que tentem buscar pelo sentido de termos desconhecidos a partir de atividades inferenciais, reconhecendo, dessa forma, que o sentido destas palavras pode ser construído mediante a leitura do próprio texto. Já a segunda prática, envolve uma ampliação desta busca em outras fontes, tais como: o professor, o colega, o dicionário etc. Por outro lado, a autora salienta que a referida estratégia seja aplicada em último caso, em razão de interromper o ritmo da leitura. Em consonância com tal proposta, Antunes (2012) traz as seguintes orientações:

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 interpretação. De qualquer forma, não se deve perder o texto de vista. A procura no dicionário é de alguma informação pertinente a determinado texto, de maneira que ‘o possível sentido’ tem que ser avaliado em referência ao texto da leitura. Todo esse jogo traz o centro do cenário o leitor: é ele quem avalia e quem se decide por esse ou aquele sentido; evidentemente, conjugando seu conhecimento de mundo, a informação do dicionário e os limites do texto (ANTUNES, 2017, p. 146).

Através dessas sugestões, cabe ao professor motivar os alunos a partir, primeiramente do texto para tentar sanar possíveis dúvidas a respeito da incompreensão ou desconhecimento de uma palavra. Em meio a esse processo, é fundamental que executem atividades inferenciais, que permitam, sobretudo, o levantamento de hipóteses, corroborando assim, para a construção e ampliação dos conhecimentos linguísticos e lexicais dos alunos. E se tal dúvida persistir após este exercício reflexivo, é recomendado que se consulte outra fonte, a fim de confirmar ou não as hipóteses levantadas.

Em suma, é relevante frisar que, ao propor aos alunos quaisquer práticas de leitura, o professor planeje e reflita sobre quais objetivos de leitura pretende trabalhar. Feito isso, é fundamental apresentar à turma estes objetivos, para que os estudantes reconheçam que há um fundamento pedagógico por detrás de cada prática. Ademais, é importante que o professor de

Língua Portuguesa desempenhe o papel de mediador do conhecimento, conduzindo tais estratégias de forma construtiva e significativa, além de lançar olhares críticos e reflexivos sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na interação com textos, a fim de constatar quais competências leitoras precisam ser ampliadas.

No capítulo que segue, será tratada a teoria de aprendizagem significativa a qual tem como princípio a valorização os conhecimentos prévios do aprendiz na construção e ampliação dos saberes. Para o desenvolvendo das práticas pedagógicas que aqui serão apresentadas, empregou-se tal teoria em razão de sua metodologia favorecer no processo de construção dos conhecimentos dos alunos, que, neste caso, envolvem os saberes linguísticos e lexicais

## 2.8 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MAPAS CONCEITUAIS

Este capítulo destina-se a tratar da teoria cognitiva de aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel (1968) e a respeito de seus princípios básicos. De modo sumário, a técnica de aprendizagem significativa tem como fundamento considerar o que o aprendiz já sabe sobre determinado conteúdo a ser ensinado. Com base nessa informação, o professor elabora ações que possibilitem a construção e ampliação desses conhecimentos, estabelecendo relações e conexões de conceitos. Assim, em meio a esse processo complexo, a aprendizagem ocorre por meio da assimilação de novos conceitos, isto é, partindo de uma relação de conceitos preexistentes do aprendiz.

Acerca dessa teoria de aprendizagem, Solé (1998) discorre sobre alguns conceitos:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender (SOLÉ, 1998, p. 45).

Em outras palavras, aprender segundo a perspectiva da aprendizagem significativa reflete em uma ação de revisão de conhecimentos prévios em relação a um novo conteúdo. Em decorrência desse processo de revisão, alterações nesses conhecimentos poderão repercutir, por exemplo, em uma ampliação de conhecimento, modificação radical dele, estabelecimento de relações com outros conceitos etc.

A fim de aprofundar no assunto, Moreira traz a seguinte elucidação de como se dá a aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa *ocorre* quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. *Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 1999, p. 151).

Em outras palavras, assim como esclarece Moreira (1999), Ausubel, tinha como objeto de estudo o modo como a aprendizagem ocorria no contexto escolar. Mediante suas pesquisas e observações no âmbito do ensino, Ausubel (1968) desenvolveu sua teoria, a qual defende que a questão mais relevante para promover o aprendizado é identificar e reconhecer o que o aprendiz já sabe sobre determinado conteúdo a ser trabalho. A partir desse conhecimento, novas informações e ideias poderão ser incluídas, criando nexos e conexões cognitivas, modificando, dessa forma, o conhecimento preexistente.

Em favor dessa pesquisa acerca do processo de construção do conhecimento, seu parceiro de estudos, Joseph Novak, na década de 70, desenvolveu os mapas conceituais, que consistem em:

[...] ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 10).

Observa-se que os mapas conceituais representam uma estrutura visual, a qual permite organizar e acompanhar de que modo os conceitos se interligam e se amplificam. Os conceitos são representados pelos círculos ou quadros, os quais se relacionam com outros por meio de linhas e/ou palavras que explicam, de forma hierárquica, as relações estabelecidas entre os conceitos.

Tais ferramentas, segundo Novak e Cañas (2010), tiveram origem em um programa de pesquisa que tinha como objeto de estudo crianças em meio ao processo de aprendizagem da disciplina de ciências. Nessas pesquisas, por meio de entrevistas, foi constatado que grande parcela dos entrevistados apresentava dificuldades na compreensão de conceitos científicos. Desse modo, com o intuito de elaborar uma maneira de representar a compreensão conceitual dessas crianças, implementou-se o mapa conceitual.

Com base nesses experimentos, a utilização do mapa conceitual passou a ter outros fins, sendo principalmente aplicada como um instrumento em favor do processo ensino-aprendizagem de conteúdos no contexto escolar. A respeito disso, Novak e Cañas (2010) salientam que uma das maneiras mais eficientes de se aplicar os mapas conceituais é empregá-los como ferramenta de avaliação, incentivando os alunos a construir esquemas cognitivos dos conhecimentos construídos, ao longo de um processo de aprendizagem de algum conteúdo. A respeito da criação de mapas conceituais, os autores destacam:

Os próprios alunos envolvidos na criação de bons mapas conceituais estão se dedicando a um processo criativo, o que pode ser desafiador, especialmente se esses alunos passaram a maior parte da vida aprendendo mecanicamente. O aprendizado mecânico contribui muito pouco para as nossas estruturas de conhecimento, portanto não pode servir de base para o pensamento criativo ou para a resolução de problemas novos (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 15).

Logo, evidenciou-se que o desenvolvimento de mapas conceituais pode favorecer, de modo significativo, para a construção dos conhecimentos. Para Novak e Cañas (2010), no momento em que os alunos participam do processo de criação de mapas conceituais, um processo criativo é acionado, permitindo a adição de novas ideias, informações e estruturas, transformando o conhecimento já adquirido. Em razão das potencialidades que os mapas conceituais detêm em prol da construção do conhecimento no âmbito escolar, sua aplicação foi adotada nesta intervenção.

Portanto, adotar a aprendizagem significativa e a produção de mapas conceituais representa uma tarefa na qual o professor orienta o aluno a assimilar e a construir conteúdos, de modo significativo. Durante esse processo, novos conhecimentos poderão ser refletidos e adicionados e, ao serem estruturados em mapas conceituais, permitem o reconhecimento da transformação do saber, além de facilitar a compreensão do que se aprendeu.

No capítulo que segue, será apresentada a metodologia que sustenta a realização do presente trabalho interventivo, a qual denomina-se pesquisa-ação. Assim, serão abordados os fundamentos dessa abordagem de pesquisa, bem como as etapas que a constituem.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 PESQUISA-AÇÃO

Sabe-se, que, durante a atuação do trabalho pedagógico do professor de LP, há inúmeros questionamentos que, naturalmente, se manifestam. Dentre eles, a questão de como aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da língua, a fim de proporcionar aos alunos uma produtiva construção e ampliação de seus conhecimentos linguísticos, torna-se alvo de constantes indagações. É diante desse contexto que o educador é convidado a refletir sobre suas ações e a procurar experimentar outras metodologias, despertando o olhar de professor pesquisador sobre de sua realidade escolar.

Com o intuito de promover mudanças positivas para o ensino de LP, o curso PROFLETRAS representa uma proveitosa iniciativa para os interessados em uma formação voltada para a prática escolar. Nesse sentido, este trabalho é fruto de indagações e da aspiração por mudanças na realidade no ensino de língua materna. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2008) traz os seguintes esclarecimentos:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32 -33).

Isto é, além de desempenhar o papel de mediador do conhecimento, o professor também assume a função de pesquisador, na medida em que lança um olhar crítico e reflexivo perante suas práticas em sala de aula. Através de tal atitude, o educador analisa e questiona a realidade em que vive, identifica quais são as problemáticas existentes e busca por caminhos que possibilitem a criação de metodologias de ensino mais práticas e significativas. Dessa forma, o professor pesquisador baseado em suas experiências, reflete sobre suas ações e projeta a pesquisa-ação, como a define Thiollent (1985):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

No que se refere ao âmbito escolar, o método da pesquisa-ação busca identificar e refletir quais são as problemáticas que interferem no processo ensino-aprendizagem, a fim de promover ações que possam transformar essa realidade. Assim como defende Thiollent (1985):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2011, p. 75).

Em conformidade com as considerações supracitadas, Toledo e Jacobi (2013) ressaltam a relevância que a pesquisa tem para a educação, ao despertar a busca coletiva por soluções, as quais repercutirão em novos horizontes, geradores de efetivas transformações:

Assim, considera-se que a educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contracorrente” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. E, neste contexto, a pesquisa-ação tem se mostrado como uma alternativa metodológica eficaz para tal finalidade (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 162).

Para dar início a esse importante trabalho de pesquisa, aplicado no contexto de ensino, primeiramente, o professor deve levar em conta o cumprimento de cada fase da pesquisa-ação, que segundo Engel (2000) são: *definição de um problema, pesquisa preliminar, hipótese, desenvolvimento de um plano de ação, implementação do plano de ação, coleta de dados para avaliação dos efeitos da implantação do plano, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados*. Verifica-se, portanto, que há um conjunto de atividades reflexivas e preparatórias que precedem a ação interventiva. Logo, é imprescindível que haja seriedade e compromisso por parte do professor pesquisador, durante toda a aplicação do método da pesquisa-ação, para que as etapas sejam desenvolvidas e aplicadas de forma produtiva e significativa.

Durante a primeira etapa, o professor verifica quais são as principais problemáticas que circulam sua realidade em sala de aula. Conforme Engel (2000, p. 186), esse é o momento de delimitar o campo da pesquisa e de verificar sua viabilidade e relevância prática. Nessa fase, é definida qual problemática será investigada, para que, posteriormente, sejam formuladas possíveis ações interventivas.

Na fase seguinte, é feita a pesquisa preliminar que, segundo Engel (2000), tem a função de verificar se o problema constatado no contexto do professor pesquisador já foi estudado, e/ou se disponibiliza referências bibliográficas relevantes que possam ser consultadas. Nesse período, o professor também estuda os possíveis agentes causadores do problema que será pesquisado, mediante observações atentas sobre o próprio ambiente escolar.

Posteriormente, chega-se à fase da elaboração de hipóteses, na qual o professor pesquisador levanta ideias sobre quais questões podem influenciar diretamente no problema identificado em sala de aula. Essas hipóteses buscam explicar as possíveis razões da manifestação da problemática em estudo, para que, em seguida, sejam testadas durante a aplicação da ação interventiva.

Em seguida, com base nessas hipóteses levantadas, o professor desenvolve o plano de ação, tomando decisões que possam colaborar para a modificação do problema investigado na pesquisa. É nesta etapa de planejamento que ocorre a elaboração de possíveis soluções e a escolha de metodologias que serão aplicadas nesta intervenção, conforme elucidam Toledo e Jacobi (2013):

[...] os atores sociais, por meio de reflexão crítica sobre a realidade em que se inserem, começam a se questionar sobre suas práticas e a formular perguntas que os auxiliarão na resolução de seus problemas. No decorrer desse processo constroem-se não só conhecimentos individuais ou coletivos, mas também novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 162).

Por seguinte, é atingida a fase de implementação da ação, que representa não somente a aplicação das atividades previstas e planejadas, como também envolve ações analíticas, sujeitas a deliberações. A seguinte fase é a da avaliação, na qual o professor pesquisador realiza reflexões sobre as ações aplicadas, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos. Tal etapa é de suma importância para a pesquisa-ação, pois diante do que é colhido, novos olhares poderão ser lançados, a fim de oportunizar uma nova ação, ou atingir outros resultados edificantes, assim como reitera Engel (2000):

De posse dos dados levantados na fase anterior, resta ao professor analisá-los e interpretá-los, para deles tirar suas conclusões, verificando se o plano surtiu efeito e em que medida e o que eventualmente precisa ser aperfeiçoado num novo ciclo de pesquisa (ENGEL, 2000, p. 8).

Por fim, ao atingir a última etapa, denominada de comunicação dos resultados, a pesquisa-ação pode adquirir a estrutura de um relato de experiência, de natureza reflexiva, o

qual poderá ser divulgado publicamente em meios acadêmicos, servindo como modelo para novas pesquisas que busquem por melhorias no contexto da educação.

Nota-se, portanto, que a pesquisa-ação oferece grandes vantagens para a realização de um trabalho reflexivo perante a realidade vivida pelos professores no âmbito escolar. Visto que, quando o professor torna-se pesquisador de suas práticas, problemáticas que podem influenciar no processo ensino-aprendizagem são identificadas e transformadas em objetos de reflexão, a fim de contribuírem para uma verdadeira mobilização profissional, capaz de promover efetivas transformações na educação.

### 3.2 IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Com base no método da pesquisa-ação, o presente trabalho tem como objetivo estudar uma problemática diagnosticada no contexto escolar e projetar ações interventivas, a fim de alcançar resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem da língua. Tal problemática refere-se à dificuldade dos alunos com novas palavras e expressões, durante o contato com diversos textos trabalhados em sala de aula. Essa dificuldade foi constatada em uma turma de 6º ano, principalmente, ao longo das práticas de leitura, quando os alunos manifestavam constantes dúvidas sobre o significado de certos termos presentes nos textos.

Assim, foi possível verificar que o desconhecimento e/ou a falta de reflexões sobre os significados das palavras, tidas como novas pelos alunos, geram um impacto negativo sobre o uso da língua, em suas várias manifestações da linguagem, uma vez que, para compreender textos e produzi-los, de forma efetiva, é imprescindível ter um amplo domínio sobre as palavras ou mesmo saber levantar hipóteses sobre o seu significado, o que pode ser auxiliado pelo contexto. Desse modo, tais constatações tornaram-se motivações para a realização deste trabalho de pesquisa interventiva, a fim de lançar novos olhares sobre práticas pedagógicas que pudessem favorecer a reflexão e ampliação do repertório lexical dos estudantes.

Outra questão também mobiliza esta intervenção que, de igual maneira, foi observada durante o olhar analítico sobre o contexto escolar. Esta questão emergiu dentro da sala de aula, durante uma exposição do livro “No Oco da Avelã”<sup>5</sup> lido por uma aluna, cuja história tratava sobre a morte. Desde então, o assunto despertou um enorme interesse dos alunos e se transformou em um tema bastante discutido em classe. Os alunos, frequentemente, comentavam

---

<sup>5</sup> Obra de Muriel Mingal, ilustrada por Carmen Segovia, traduzida por Chantal Castelli na qual aborda um conto popular escocês cuja história retrata o encontro de um garoto com a personificação da morte.

a respeito do falecimento de parentes, sobre situações que abordavam a morte, suicídio e acerca dos sentimentos que envolvem o luto nas várias instâncias da vida humana.

Diante disso, viu-se a necessidade de abarcar a morte neste trabalho interventivo como um tema importante a ser debatido abertamente no contexto escolar, com o objetivo de colaborar para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e compreender a realidade que os cerca. Além disso, a vida também foi outro tema bastante abordado nesta intervenção, com o propósito de discutir sobre sua valorização e promover reflexões sobre a instabilidade das emoções na fase da adolescência. Para tanto, uma parceria com profissionais da saúde foi estabelecida, uma vez que as questões sobre a morte e a vida carecem de cuidado e adequação ao serem tratadas no âmbito escolar. Assim, contando com o suporte de dois psicólogos, momentos de reflexão sobre esses temas ocorreram ao longo da intervenção, por meio rodas de conversas e terapias coletivas.

Portanto, foram elaboradas de forma contínua, durante a intervenção em sala de aula, diversas práticas, sobretudo, de Análise Linguística, com diferentes gêneros textuais, tratando sobre os temas vida e morte sob vários aspectos, a fim de contribuir para a produção de práticas pedagógicas significativas em favor da reflexão e ampliação do repertório lexical dos estudantes.

### 3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Para que tal intervenção pudesse ser realizada, tendo como base o método da pesquisa-ação, ao longo do ano de 2018, foram realizadas várias análises sob o olhar atento da professora pesquisadora perante as problemáticas destacadas nessa turma de 6º ano, executando, dessa forma, a primeira fase da pesquisa-ação, segundo Engel (2000).

O contexto em que essa pesquisa se concretizou constitui-se de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, denominada Escola Estadual Olinto Almada, situada em Sant'Ana do Campestre, distrito de Astolfo Dutra - MG. Essa escola atende a comunidade local e rural da região, oferecendo os Ensinos Fundamentais – anos iniciais e finais. A turma escolhida para a realização desta intervenção apresentava o total de 20 alunos, todos alfabetizados e dentro da faixa etária do ano escolar. Vale o esclarecimento de que todas as atividades interventivas aqui propostas foram aplicadas no ano escolar seguinte, 7º ano, por razões de planejamento e organização.

### 3.4 LEVANTAMENTO TEÓRICO

Conforme Engel (2000), o professor pesquisador após delimitar o lócus da pesquisa e identificar as problemáticas que circulam sua realidade escolar, chega à etapa de executar a pesquisa preliminar, na qual são elencados quais autores e teorias poderão sustentar as ideias defendidas em sua pesquisa. Para tanto, nos capítulos anteriores já foram citados vários estudiosos e pesquisadores, os quais fundamentam as abordagens metodológicas e os princípios teóricos selecionados para a realização deste trabalho interventivo.

Acerca desses autores, foram referenciados a respeito da prática de Análise Linguística: Geraldi (1997) Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Suassuna (2012) e Sigiliano e Silva (2017); sobre a visão de gramática contextualizada: Neves (2007) e Antunes (2014); no tocante ao uso dos gêneros textuais para o ensino de língua: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e Costa-hübes (2008); sobre o léxico nos estudos da linguagem: Biderman (1996, 1998) e Marcuschi (2004); sobre o estudo do léxico no âmbito escolar: Antunes (2017, 2012), Rangel e Bagno (2006), Carvalho e Bagno (2011) e Krieger (2012); a respeito da Linguística textual: Koch (2015), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2012); acerca das estratégias de leitura em favor da compreensão leitora: Solé (1998); sobre os mapas conceituais como técnica de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968 apud MOREIRA, 1999) e Novak e Cañas (2010); dentre outros autores, citados de forma direta ou indireta ao longo da dissertação.

### 3.5 LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

Dando seguimento ao método da pesquisa-ação, na etapa seguinte, de acordo com Engel (2000), o professor pesquisador elabora hipóteses referentes ao problema diagnosticado em sala de aula. Ao executar essa fase, várias questões emergiram, contribuindo para uma melhor compreensão sobre como a problemática identificada interferia na realidade escolar. Através do olhar analítico da professora pesquisadora, surgiram apontamentos, os quais foram questionados e verificados ao longo deste trabalho de pesquisa. Cabe o esclarecimento de que esta e as seguintes etapas foram reelaboradas durante o percurso da aplicação da intervenção, com o propósito de se adequarem às necessidades demandadas.

Dentre as hipóteses levantadas, o não uso do dicionário em sala de aula demonstrou ser um dos porquês da complexidade demonstrada pelos alunos diante de novas palavras. Essa constatação foi percebida quando os estudantes, no momento da leitura de um texto ou durante

as práticas orais, manifestavam dúvidas sobre algum termo desconhecido, e, no entanto, não buscavam o dicionário para sanar tais indagações. Isto é, durante a realização de atividades de compreensão textual ou em situações triviais de comunicação em sala de aula, os alunos não exprimiam o comportamento e a disposição para procurar os significados de palavras desconhecidas nos dicionários, embora estes estivessem disponibilizados ora em sala de aula, ora na biblioteca da escola, tendo completa facilidade de acesso.

Além disso, também foi possível verificar que os alunos, por vezes, não se indagavam sobre o significado de palavras tidas como novas por eles, ou seja, as ignoravam. Tal atitude passiva perante “novos vocábulos” foi evidenciada na medida em que os alunos, ao serem questionados se os conheciam ou se dominavam seus significados, permaneciam apáticos, demonstrando não saber lidar com tal situação. Ou seja, a turma carecia de uma ação interventiva que lhe desse a oportunidade de exercitar o uso significativo do dicionário diante de tais circunstâncias.

A partir desses registros, ficou evidente o quanto os alunos necessitavam reconhecer o dicionário como um poderoso aliado para o estudo e a reflexão sobre a língua materna. Por esse motivo, surgiu a necessidade, neste trabalho interventivo, de resgatar a eficiência do uso do dicionário nas práticas escolares, a fim de poder contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na ampliação do repertório lexical.

Dentro dessa perspectiva, Antunes (2017, p. 145) salienta que o uso do dicionário para o estudo da língua pode “favorecer o fortalecimento da autonomia do aluno que, nesse caso, decide ele próprio, empreender uma ação de busca, de procura da informação de que precisa.” Desse modo, como base no contexto descrito nessa pesquisa, se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir para a realização de um trabalho significativo em torno do uso do dicionário em sala de aula, para que os alunos desenvolvam a autonomia e a eficiência de saber como utilizá-lo sob diversas situações, assim como defendem Rangel e Bagno (2006):

[...] o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Conhecimento esse que, por sua vez, será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e domínio do mundo da escrita. É exatamente por esse motivo que o surgimento dos dicionários, numa língua determinada, assim como o seu uso efetivo nas mais diferentes situações sociais, indicia um alto grau de letramento, seja da sociedade, seja do usuário proficiente (RANGEL; BAGNO, 2006, p. 24).

Nota-se, portanto, que o uso significativo do dicionário em sala de aula pode contribuir para uma profunda reflexão sobre o funcionamento da língua e para a realização do estudo do léxico, favorecendo diretamente para um melhor desempenho das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Nesse sentido, retomando as observações feitas sobre essa turma, outra situação trouxe para essa pesquisa a necessidade de um trabalho que envolvesse outras práticas, sobretudo à de Análise Linguística. Após atentas análises, foi possível observar que os alunos necessitavam não somente saber usar adequadamente o dicionário para sanar suas dúvidas lexicais, como, durante a leitura de um texto, conseguir levantar hipóteses para inferir sentidos às palavras desconhecidas, considerando, sobretudo, os aspectos de textualidade inerentes aos textos.

Tal questão complicadora foi revelada ao passo que os estudantes, em meio a leitura de um texto, permaneciam apresentando dificuldades na compreensão de “novos vocábulos”, isto é, não consideravam o gênero textual e o contexto de produção do gênero para contribuir para um melhor entendimento dessas palavras ainda não conhecidas. Esse fato, segundo Antunes (2012), revela o quanto o léxico, dentro da perspectiva do texto, ainda é escasso no fazer pedagógico, sobretudo, ao considerá-lo como instrumento para produção de sentido. Quanto a isso, a autora ainda destaca que:

Mesmo quando o aluno é convocado a entender certa passagem, nem sempre se procura, para esse esclarecimento, o apoio dos sentidos expressos por uma palavra ou expressão. Dessa forma, a materialidade do texto, quer dizer, as palavras que estão na superfície, não representam sinais do que se está querendo dizer (ANTUNES, 2017, p. 23).

Com base em tal apontamento, a fim de promover ações interventivas que pudessem favorecer para um trabalho reflexivo com os alunos neste aspecto, foi eleita a prática de Análise Linguística, visto que, ao aplicá-la, os alunos podem ser guiados a estabelecer reflexões e a levantar hipóteses, a partir dos próprios elementos textuais e coesivos dos textos, sendo capazes de compreendê-los, e possivelmente, de eliminar as possíveis dúvidas lexicais, inferindo e atribuindo sentido a novos vocábulos, em meio às práticas de leitura.

Em virtude de tal posicionamento, viu-se a relevância da aplicação do estudo dos gêneros textuais nesta intervenção, a fim de potencializar as competências sociodiscursivas dos alunos. No que se refere ao estudo dos gêneros no âmbito escolar, Antunes (2009) traz as seguintes contribuições:



O estudo dos gêneros textuais permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação (ANTUNES, 2009, p. 59).

Em conformidade com Antunes (2009), o estudo e a análise dos gêneros textuais possibilitam uma melhor compressão sobre o funcionamento da língua em uso. Em favor dessa prática, segundo Marcuschi (2008), a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação que envolve aspectos coesivos fundamentais para a sequencialidade textual. Desse modo, com o propósito de nortear esta pesquisa interventiva nessa vertente, foram acolhidas as contribuições da Linguística Textual, a fim de motivar práticas analíticas reflexivas sobre textos em sala de aula, com o intuito de estudar o papel do léxico na construção da coesão do texto.

Com base nessas considerações, com o objetivo de desenvolver com os alunos um estudo analítico e reflexivo sobre a língua, no qual fosse propiciado um aprimoramento e ampliação do repertório lexical, nesta intervenção, foi desenvolvido um conjunto de ações interventivas. Tais práticas dizem respeito ao uso significativo do dicionário; práticas Análise Linguística; estudo dos gêneros textuais, envolvendo práticas de leitura e produção de textos, as quais tiveram como propósito a mobilização dos alunos para uma maior compreensão sobre a língua, principalmente, a respeito de seus aspectos lexicais e coesivos, contribuindo, dessa forma, para a ampliação do repertório lexical desses estudantes.

Nessa perspectiva, com base nos apontamentos supracitados, as seguintes hipóteses foram levantadas:

- 1) O dicionário é poderoso recurso pedagógico para a realização do estudo do léxico, instrumento eficiente no processo de ampliação do repertório lexical dos estudantes;
- 2) A prática de Análise Linguística voltada para o ensino do léxico favorece reflexões sobre o uso da língua e a ampliação lexical;
- 3) O estudo e a análise dos gêneros textuais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da língua e, sobretudo sob a ótica da LT, contribuem para uma melhor reflexão sobre o papel do léxico na construção e produção de textos.

### 3.6 COLETA DE DADOS

Segundo Engel (2000), o pesquisador depois de definir as hipóteses, deve selecionar os instrumentos que lhe servirão para a coleta de dados provenientes das ações implementadas na pesquisa-ação. A coleta de dados é realizada durante e após a aplicação das ações interventivas, com o propósito de investigar os efeitos das metodologias aplicadas, além de verificar os resultados atingidos. Em outros termos, os dados coletados são de grande valia para avaliar e apurar os resultados obtidos na pesquisa.

Seguindo essa perspectiva, a presente pesquisa interventiva foi constantemente monitorada, propiciando, dessa maneira, uma melhor análise e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos durante as práticas interventivas aplicadas. Vale retomar que foram desenvolvidas ações pedagógicas voltadas para a ampliação de repertório lexical, as quais incluíram práticas de leitura e produção de textos enquadradas nas diretrizes de ensino supracitadas. Desse modo, foram trabalhadas atividades com o gênero verbete e com outros gêneros textuais, cujas temáticas relacionavam-se aos temas morte e vida, promovendo a reflexão e a ampliação do repertório lexical dos alunos.

Para coletar dados das ações realizadas neste trabalho, buscou-se lançar mão de alguns instrumentos. Para tanto, por intermédio de um questionário semiestruturado, aplicado no início e no término do intermédio da intervenção, foi possível acompanhar o desenvolvimento da turma em relação ao processo de ampliação de repertório lexical. O objetivo da aplicação desses questionários foi verificar de que modo os alunos realizavam a consulta do dicionário e como se comportavam, durante a leitura de texto, quando se deparavam com novas palavras. A partir desses dados, pôde-se observar o desempenho da turma antes e depois das atividades interventivas.

Além de analisar o resultado desses questionários, os mapas conceituais foram empregados, servindo também como um produto avaliativo acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O objetivo da aplicação dos mapas conceituais foi contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na compreensão de textos e para a construção do sentido de palavras desconhecidas. Assim, o processo de construção dos mapas, desenvolvido em sala de aula, foi considerado como uma ferramenta avaliativa sobre os conhecimentos construídos pelos alunos, servindo, desse modo, como um instrumento para coleta de dados da intervenção. Cabe ressaltar ainda que todo esse processo avaliativo foi de suma importância para a criação e reformulação de ações, as quais tiveram o escopo de contribuir para a transformação da prática docente e o aprimoramento dos conhecimentos lexicais dos alunos.

Ademais, as produções textuais dos alunos realizadas antes e depois da intervenção representaram um importante material de investigação e análise. A princípio, tais produções de textos serviram para diagnosticar como os alunos se apropriavam das palavras e de que realizavam as escolhas lexicais para construir seus textos. A partir desse diagnóstico, foi desenvolvido um conjunto de ações pedagógicas voltadas para o estudo reflexivo a respeito da escrita e reescrita desses textos, tendo em vista vários aspectos linguísticos, sobretudo lexicais e coesivos. Desse modo, essas produções textuais permitiram o levantamento de dados qualitativos e quantitativos sobre as habilidades de produção textual dos estudantes, no tocante à ampliação de repertório lexical.

Um dos métodos de coleta de dados usados para investigar a competência lexical dos alunos foi através do uso da ferramenta de anotação disponibilizada pela FrameNet Brasil, Laboratório de Linguística Computacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundamentado na teoria da Semântica de Frames. O princípio dessa teoria, segundo Fillmore (1975 apud SALOMÃO, 2009, p. 172) considera que significações são relativizadas a cenas, expressando a continuidade básica entre linguagem e experiência.

Nesse sentido, a noção de *frame* constitui-se como “como estrutura conceptual complexa, organizada de tal modo que, para compreender qualquer de suas partes, é imprescindível o conhecimento do todo.” (SALOMÃO, 2009, p. 172). Isto é, expressões linguísticas, a quais se inter-relacionam e se integram, evocam os frames e os elementos a ele relacionados. A partir dessas primeiras noções, Fillmore (2009) analisa os *frames* em suas pesquisas com base na seguinte premissa:

As palavras que evocam frames em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou o autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto (FILLMORE, 2009, p. 37, apud MIRANDA; LIMA, 2013, p. 3).

Dessa forma, na década de 90, surgiram ferramentas analíticas com o intuito de descrever as unidades lexicais que evocam *frames* na língua inglesa. Tais descrições eram aplicadas ao um estudo de evidências oriundas de um *corpus*, as quais eram analisadas sintática e semanticamente, o que culminou em um projeto lexicográfico computacional denominado FrameNet (MIRANDA; LIMA, 2013). Ao longo dos anos, tais experimentos foram introduzidos em outras línguas e, assim, a FrameNet foi implantada no Brasil por pesquisadores da UFJF, sendo um de seus principais objetivos desenvolver soluções computacionais para a compreensão de língua natural.

Em virtude das contribuições provenientes dessas pesquisas, aplicou-se a ferramenta de anotação disponibilizada pela FrameNet Brasil para investigar os impactos das ações interventivas nas produções escritas dos alunos envolvidos neste trabalho. Nesse sentido, o foco dessas análises foi verificar se as estratégias desenvolvidas, por exemplo de substituição lexical, permitiram uma ampliação vocabular na turma.

Assim, tal como será descrito no capítulo de análise de dados, foi verificado se o número de palavras que o aluno usa para evocar um mesmo *frame* aumentou, da primeira produção, para a segunda. Isso é, o *frame* representa o conceito que se quer colocar no texto e as palavras, as diversas estratégias de que se dispõe para acessar esse conceito. Logo, se, entre a primeira e a segunda produções são verificadas mais palavras distintas para acessar o mesmo *frame*, as práticas experimentadas em sala de aula alcançaram bons resultados.

Conforme Engel (2000), após o pesquisador definir os instrumentos a que lhe servirão para a coleta de dados de sua pesquisa-ação, é chegada a fase do desenvolvimento do plano de ação, bem como sua implementação. Desse modo, na seção seguinte, serão apresentadas as ações aplicadas nesta intervenção, as quais serão apresentadas de forma mais clara e prática no caderno pedagógico que acompanha este trabalho. A apresentação geral da intervenção neste momento, tem como objetivo elucidar a forma de sua organização, a fim de que haja melhor visualização, inclusive, das etapas cujas análises de dados serão apresentadas no capítulo seguinte.

### 3.7 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE LP

Em razão dos objetivos que motivaram a aplicação deste trabalho, a intervenção foi intitulada “*Aprendendo com as palavras*”. Conforme o planejamento inicial, o plano de ação se desenvolveu em 6 meses (de junho a novembro), abrangendo aproximadamente 100 aulas. Com a intenção de organizar as ações pedagógicas, foi construída a seguinte estruturação:

Etapa 1 - Introdução e fase diagnóstica;

Etapa 2 - Práticas de ampliação de repertório lexical;

Etapa 3 - O papel do léxico na produção de textos.

Cabe esclarecer que antes de dar início à Etapa 1, foi realizada uma apresentação aos alunos dos objetivos e propósitos que conduziram as ações interventivas deste trabalho.

A seguir, será apresentada uma síntese das ações desenvolvidas em cada etapa, as quais poderão ser mais bem observadas por meio do caderno pedagógico.

### **Etapa 1 – Introdução e fase diagnóstica**

Ações:

1. Introdução - Filme “Viva: a vida é uma festa!”
2. Atividades de reflexão sobre o filme
3. Aplicação de questionários acerca do comportamento dos alunos diante de novas palavras e quanto ao uso do dicionário
4. Leitura e compreensão do artigo de opinião “O México e a festa dos mortos” (Texto 1)
  - 4.1. Atividades de busca por palavras desconhecidas no Texto 1
  - 4.2. Exercícios de atribuição de sentido às palavras desconhecidas do Texto 1
5. Construção de mapas conceituais
6. Proposta de produção de texto diagnóstica - Relatos de experiência

### **Etapa 2 – Práticas de ampliação de repertório lexical**

Ações:

1. Momentos reflexivos com psicólogos - Temas: emoções, vida e morte
2. Leitura e compreensão do poema “A morte” de Vinícius de Moraes (Texto 2)
  - 2.1. Atividades analíticas sobre as palavras desconhecidas do Texto 2 e o uso do dicionário
  - 2.2. Sistematização do gênero verbete
3. Aplicação do Jogo Pedagógico “Decifrando palavras” (Jogo de nossa autoria)

### **Etapa 3 - O papel do léxico na produção de textos**

Ações:

1. Atividades de estudo e análise dos relatos de experiência produzidos na 1ª etapa
2. Reescrita dos relatos
3. Proposta de confecção de Jogo Pedagógico “Palavras em jogo” (Jogo de nossa autoria)
4. Leitura e compreensão de verbetes poéticos da obra “Pequeno Dicionário de Palavras ao vento” de Adriana Falcão
5. Produção de verbetes poéticos
6. Reaplicação dos questionários
7. Culminância do projeto com apresentação e exposição de trabalhos à comunidade escolar

A partir da execução das ações aqui apontadas, no capítulo que segue, será apresentada a análise dos dados obtidos, com o intuito de demonstrar de que forma a intervenção permitiu transformações em torno da principal questão problematizadora da pesquisa: como contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas para o ensino da LP mais efetivo, sobretudo, no que tange ao trabalho com gêneros textuais e à ampliação de repertório lexical?

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao adotar a perspectiva da pesquisa-ação no contexto do ensino, a sala de aula ganha uma nova conotação, sendo reconhecida como um proveitoso ambiente de pesquisa e reflexão, no qual o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática. Neste processo, os eventuais problemas que se fazem presentes no âmbito escolar tornam-se objetos de pesquisa, sobre os quais pode-se refletir e analisar, para que, em seguida, se planejem ações significativas em favor do processo ensino-aprendizagem. De acordo com essa abordagem, o professor desenvolve sua autonomia docente, oportunizando uma verdadeira transformação em sua realidade escolar. Assim como elucidam Toledo e Jacobi (2013):

[...] ao destacar seu caráter reflexivo, mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções coletivas, a pesquisa-ação aplicada à educação mostra-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas institucionais, bem como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento, elementos essenciais para a mediação de situações de conflito (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 166).

Seguindo este princípio, uma importante etapa da pesquisa-ação é a análise e comparação dos dados coletados durante e após o desenvolvimento das ações. Desse modo, dentre os dados obtidos a respeito do desenvolvimento e ampliação de repertório lexical dos estudantes, encontram-se: (1) Os resultados dos questionários aplicados no início e no término da intervenção; (2) O processo de produção de mapas conceituais; (3) A comparação das produções textuais – Inicial e Final. Para contextualizar a análise desses dados de forma mais aprofundada, em cada seção será brevemente descrito o modo como as ações se concretizaram ao longo da intervenção.

### 4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

No mês de junho de 2019, a intervenção “*Aprendendo com as palavras*” apresentada neste trabalho teve seu início. A introdução foi realizada por meio do filme de animação da Disney “Viva, a vida é uma festa!”. A partir desse filme, foi possível abordar a morte, tema inspirador da pesquisa, de forma leve e descontraída, permitindo discussões em sala a respeito de diferentes visões de morte na ótica de outras culturas. Esse momento foi de grande valia para promover reflexões e compartilhamento de ideias, os quais confirmaram o notável interesse da turma sobre o assunto.

Após a introdução da intervenção, foi aplicado um questionário com 8 questões aos alunos, com objetivo de investigar dois comportamentos da turma: 1. Como agiam, durante a leitura de um texto, quando se deparavam com palavras desconhecidas; 2. Em quais circunstâncias o dicionário era usado. Para levantar dados sobre o comportamento 1, a primeira pergunta do questionário foi: “*Qual é seu comportamento durante a leitura de um texto quando se depara com novas palavras? Ou quando não consegue atribuir sentido a uma determinada palavra do texto?*”. Os alunos poderiam marcar mais de uma opção de resposta nessa questão (vide Anexo A).

Com base nas respostas obtidas, os seguintes dados foram apontados: a maior parte dos alunos (70,6%) declarou continuar a leitura normalmente ao se deparar com palavras novas no texto, ou seja, os alunos pareciam ignorar a presença dessas palavras ou valiam-se de outras estratégias, as quais estão representadas por outras opções; 35,3% dos estudantes da turma sinalizaram ainda que tentam dar sentido à palavra desconhecida com base em seus conhecimentos; outros 35,3% do total de alunos sinalizaram que se esforçam para buscar sentido a partir do próprio texto; 41,1% do total de alunos da turma revelaram ter a prática de buscar no dicionário o sentido de determinada palavra, e 58,8% declararam procurá-la na internet.

Sobre o resultado da primeira opção, vale destacar que um dos principais apontamentos realizados sob o olhar da professora pesquisadora, ainda no momento de observação sobre a turma em questão, foi a ausência de uma mobilização de ações por parte dos alunos, que pudesse lhes favorecer no processo de construção do sentido de palavras desconhecidas, durante a leitura de textos. Tal fato foi diagnosticado na primeira etapa da pesquisa-ação, e através dos dados supracitados, pode-se verificar que mais da metade do total dos estudantes (70,6%), quando identificava um novo vocábulo, continuava a leitura do texto normalmente. Em síntese, esse dado sugere que a turma, durante a leitura de textos, apresentava com mais frequência a postura de ignorar palavras/expressões desconhecidas, evidenciando, assim, a oportunidade de desenvolver com esses alunos um trabalho reflexivo com múltiplas estratégias de leitura em favor da construção do sentido de palavras novas.

Ainda sobre este comportamento revelado, Solé (1998, p. 129) declara que ignorar uma palavra nova em meio a leitura de um texto pode ser uma estratégia, inclusive bastante aplicada por leitores experientes, na busca pela compreensão global do texto. Todavia, no contexto do ensino, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante contribuir para a formação de leitores eficientes, capazes de aplicar estratégias diversificadas de leitura, mediante situações variadas, que lhes favoreçam em uma melhor interação e compreensão de textos.



Nesse sentido, tal como Solé (1998) aponta, quando um termo se torna complicador para o leitor na compreensão de uma frase ou do próprio texto, algo mais deve ser feito, e é com base neste princípio que a presente intervenção buscou trabalhar com múltiplas práticas pedagógicas, dentre elas, as estratégias de leitura, a fim de permitir aos alunos a construção do sentido de palavras desconhecidas.

A segunda opção tratada no questionário revelou que 35,3% do total de alunos buscavam dar sentido às palavras desconhecidas partindo de seus conhecimentos. Cabe aqui discutir com que objetivo esta opção foi inserida e o que se pretendeu obter como dado à pesquisa. De acordo com Koch e Elias (2015, p. 40), durante o processamento textual<sup>6</sup>, são acionados três grandes sistemas de conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e conhecimento interacional. Segundo Marcuschi (2008, p. 239), os denominados conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão de um texto, os quais são elencados como: conhecimentos linguísticos, factuais, específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos. Ou seja, quando o leitor estabelece a interação com o texto, uma gama de conhecimentos é ativada para construir a compreensão textual.

Com base nesse processo cognitivo, esperou-se verificar neste questionário, de que forma a turma reconhecia e mobilizava conhecimentos em favor da compreensão de uma palavra desconhecida durante a leitura de um texto. Através do resultado recolhido (35,5%), pôde-se notar que tal estratégia era pouco aplicada pela turma, na tentativa de construir o sentido de novas palavras durante a leitura de textos. Portanto, este dado tornou-se uma relevante justificativa para a aplicação de um trabalho interventivo que pudesse permitir aos alunos a ampliação e o aprimoramento desta prática.

Sobre a terceira opção marcada, 35,3% do total de alunos declarou partir do próprio texto para atribuir sentido às palavras desconhecidas, também revelando ser uma estratégia pouco desenvolvida pelos estudantes, durante a leitura de textos. A respeito desse dado, vale discorrer, brevemente, de que forma o leitor pode produzir sentidos a partir da interação com textos. Segundo Marcuschi (2005, p. 239), durante o processo de compreensão de um texto, são desenvolvidas atividades inferenciais, isto é, um conjunto de ações cognitivas são mobilizadas, permitindo o leitor estabelecer uma complexa relação interativa entre seus próprios conhecimentos e os conhecimentos (informações) trazidos pelo texto, para produzir (inferir)

---

<sup>6</sup> O termo Processamento Textual assumido neste trabalho se refere a um fazer estratégico que leitores realizam diante de um texto, de forma simultânea, efetiva, flexível e rápida em prol da compreensão de um texto. (Conf. KOCH; ELIAS, 2015, p. 39-56.).

sentido ao texto. Dentro dessa perspectiva, ao atribuir sentido a uma palavra desconhecida, este mesmo processo inferencial se estabelece, na medida em que o leitor aciona sua capacidade de compreensão relacionando conhecimentos próprios e provenientes do texto e, sobretudo, considerando o respectivo contexto em que a referida palavra é empregada. Retomando a análise dos resultados do questionário, o baixo número de alunos que declararam executar operações inferenciais na atribuição de sentido a novo termo lido, incentivou, durante a intervenção, a aplicação de atividades inferenciais por meio da leitura e compreensão de textos, as quais pudessem oportunizar o desenvolvimento e ampliação destas habilidades por parte dos alunos.

No tocante ao uso do dicionário como estratégia, pôde-se observar que 41,1% dos alunos declararam utilizá-la, quando na leitura de um texto, identificavam um termo desconhecido. A partir desse dado, pôde-se concluir que parte dos alunos se valiam do manuseio do dicionário na tentativa de buscar e construir o sentido de um novo termo, durante a realização das práticas de leitura. Com o intuito de pesquisar de que forma este instrumento era utilizado pela turma, foram propostas outras questões neste questionário, a fim de investigar sobre tais circunstâncias de uso e analisar o comportamento dos alunos, conforme já sinalizado anteriormente.

Dentre uma das questões apresentadas, vale evidenciar as perguntas 6 e 7 (vide Anexo A), as quais buscaram apurar se os alunos reconheciam o gênero textual verbete e se compreendiam suas especificidades composicionais. Os dados revelaram que 35% dos alunos deixaram a questão 6 (*A qual gênero textual o texto a seguir pertence?*) em branco, isto é, não souberam reconhecer ou nomear o gênero verbete. Isso revelou que os alunos podem não ter tido contato anterior detido com esse gênero na escola, analisando-o e estudando-o, ou mesmo que isso pode ter se dado em uma das etapas escolares bem anteriores, sendo, portanto, esquecido por eles. De acordo com as respostas da questão 7 (*Sobre o texto acima, você entende todas as palavras, abreviaturas e símbolos apresentados? Quais não conhece?*), a grande maioria da turma indicou alguma abreviatura ou símbolo desconhecido, o que novamente apontou para a falta de familiaridade com o gênero verbete de dicionário.

Através desses resultados, foi possível constatar que grande parte da turma não demonstrava domínio suficiente de compreensão e/ou de uso do gênero verbete. Em função disso, um conjunto de atividades interventivas foram desenvolvidas em sala de aula, a fim de favorecer a compreensão sobre a utilidade e funcionamento deste gênero textual, em favor do processo de reflexão e construção do sentido de palavras novas.

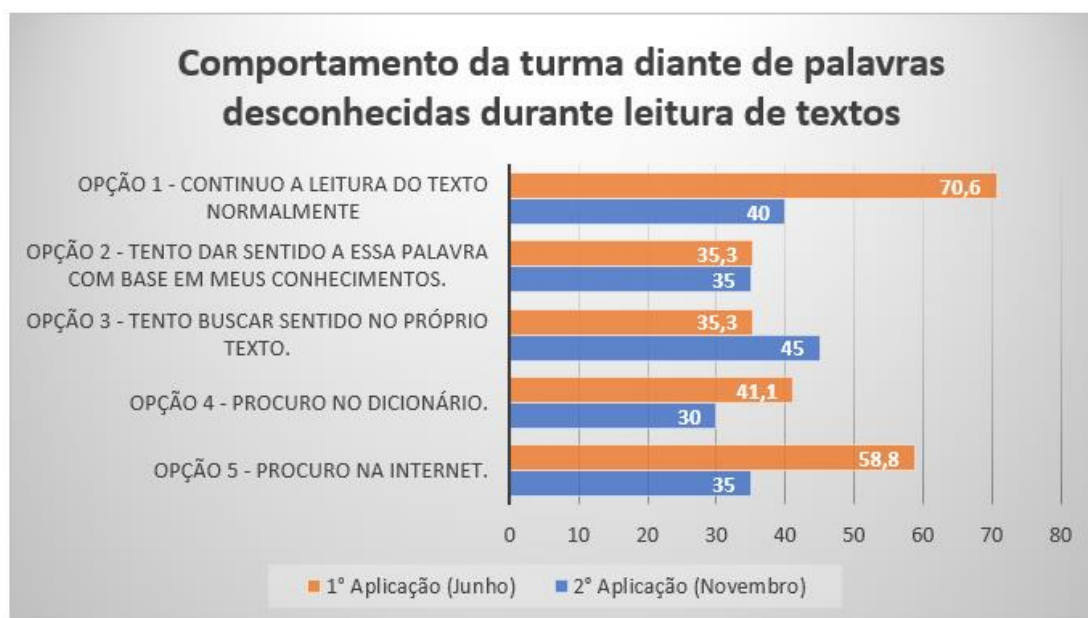
Além dessas revelações, não se pode desconsiderar o expressivo número de alunos (58,8%) que optaram pela consulta à internet, mediante situações de dúvidas sobre o significado

de palavras novas. Tal dado demonstrou que a consulta à internet era uma das estratégias mais aplicadas pela turma, ao se deparar com novos vocábulos em momentos de leitura. Em virtude dessa informação, atividades sobre o uso do dicionário online foram incluídas no plano de ação, a fim de contribuir para o desenvolvimento de estratégias que auxiliassem os alunos na leitura do verbete digital, além de permitir comparações com as outras manifestações desse mesmo gênero em distintos suportes, as quais poderão ser conferidas no CP.

#### 4.2 REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E IMPACTOS DA INTERVENÇÃO

Após o desenvolvimento do estudo e exercício de variadas estratégias favoráveis à construção do sentido de termos desconhecidos durante a interação com textos, o questionário inicial foi reaplicado, com a finalidade de favorecer análises comparativas que revelassem a mudança ou não do comportamento dos estudantes quanto às ações diante de novas palavras, ao final da intervenção. Dessa forma, para melhor ilustrar os dados obtidos, podem-se observar no Gráfico 1 os resultados da aplicação inicial (realizada em junho) e final (realizada em novembro):

Gráfico 1 – Resultados da aplicação inicial e final do questionário



Fonte: As autoras.

Através desse gráfico, pode-se observar que houve alterações quanto ao comportamento dos estudantes, quando se deparavam com novas palavras durante a leitura de textos. 40% do

total de alunos declararam valer-se da estratégia de continuar a leitura normalmente. 35% dos estudantes demonstraram tentar dar sentido às palavras desconhecidas com base em seus conhecimentos. 45% dos alunos sinalizaram buscar pelo sentido de uma palavra partindo do próprio texto. Declararam procurar o dicionário 30% do total de alunos. E 35% da turma demonstrou consultar a internet.

O dado que se destaca está na primeira opção marcada, *Continuo a leitura do texto normalmente* (70,6 % antes e 40% depois), que teve uma redução de 30,6% do total de alunos. Em outras palavras, esta diminuição leva a crer que os alunos passaram a se valer de estratégias de atribuição de sentidos diante da presença de palavras novas na leitura de textos, ou seja, houve uma mudança de postura perante tais circunstâncias, revelando um comportamento mais investigativo e autônomo na busca e construção do sentido de novas palavras.

Sobre a segunda opção, *Tento dar sentido a essa palavra com base em meus conhecimentos* (35,3 % antes e 35% depois), entende-se, por meio dos resultados obtidos que em ambos os momentos, antes e após a intervenção, os estudantes permaneceram com o mesmo comportamento. Isto é, continuaram aplicando seus conhecimentos em favor da construção do sentido de termos desconhecidos em meio às práticas de leitura. Isso pode demonstrar que os alunos reconheciam esta estratégia e a executavam no momento da leitura de um texto.

A opção três, *Tento buscar sentido no próprio texto* (35,3 % antes e 45% depois), teve um aumento de 9,7% em relação à aplicação inicial, o que leva a crer que os estudantes ampliaram a capacidade de inferir sobre as informações presentes no texto, a fim valerem-se do processamento textual, por exemplo, para produzir hipóteses favoráveis à construção do sentido de palavras desconhecidas. Este resultado positivo pode ter sido encontrado, em virtude de um conjunto de práticas realizadas em sala de aula, as quais buscavam ativar os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de levantar hipóteses sobre a temática do texto, sobre o gênero textual, as práticas sociocomunicativas que pertenciam, dentre outros aspectos da textualidade. Outra prática que também pode ter interferido de forma significativa neste contexto seria a construção de mapas conceituais, uma estratégia desenvolvida ainda na primeira etapa da intervenção. A respeito deste trabalho, será possível ler em subseção específica a seguir.

A quarta opção, *Procuro no dicionário* (40,1 % antes e 30% depois), apresentou uma queda de 11,1%, o que pode indicar que os alunos optaram por consultar menos o dicionário diante de situações de dúvidas. Isso parece ter sido motivado pelo fato de que os dados apontam para o aperfeiçoamento da turma com relação ao uso de outras estratégias, as quais lhes permitiram construir o sentido de palavras desconhecidas durante a leitura de textos.

Por outro lado, em meio às práticas realizadas em sala, foi possível acompanhar uma efetiva transformação no comportamento dos alunos quanto ao uso do dicionário. Durante as aulas, em diferentes ocasiões, mesmo fora das atividades da intervenção, notou-se um notável interesse dos alunos pelo dicionário, sendo frequentemente consultado em sala. Tal comportamento pode representar que os alunos aprimoraram suas capacidades em usá-lo, permitindo, assim, reconhecer que a turma lançou mão desta ferramenta para fins diversos, não somente pedagógicos.

Em vista de tais constatações, cabe aqui salientar que o dicionário teve papel de destaque durante a aplicação desta intervenção, sendo explorado de forma reflexiva durante a realização de diferentes atividades. Além disso, vale destacar que foi mediado em sala de aula um estudo sistematizado sobre o gênero textual verbete, o qual inclusive, resultou na produção verbetes poéticos, seguindo como referência a metodologia da AL (MENDONÇA, 2006) e os princípios da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Outro ponto que também vale ser mencionado se deve à inclusão de atividades lúdicas na intervenção associadas ao uso do dicionário e ao estudo do léxico em sala de aula. Segundo Gomes (2011), o lúdico atrelado ao ensino, por meio, por exemplo de jogos, pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Para a autora, jogos com dicionário permitem uma melhor compreensão sobre este instrumento, além de possibilitar ações que visem à reflexão sobre as práticas da linguagem. Nesse sentido, dois jogos pedagógicos foram produzidos e experimentados em sala aula: “Decifrando Palavras” e “Palavras em jogo” (cf. CP).

Sobre a criação do jogo pedagógico “Decifrando Palavras”, cabe aqui uma breve elucidação. A ideia de criá-lo e aplicá-lo emergiu durante a pesquisa-ação, com a necessidade de diversificar e fomentar as práticas pedagógicas que estavam sendo aplicadas em relação ao uso do dicionário. Um dos principais objetivos desse jogo é trabalhar com a formação de palavras, a fim de desenvolver em sala de aula um momento de reflexão quanto aos aspectos morfológicos e semânticos que as palavras carregam. Para tanto, dentre uma das etapas do jogo, o dicionário é manuseado pelos alunos, exigindo-lhes a capacidade de análise sobre os elementos que compõem as palavras em relação aos significados apresentados nos verbetes. Para melhor compreender as etapas do jogo e como executá-lo, foi criado um manual, o qual encontra-se no CP.

Durante a aplicação desse jogo, foi possível notar como os alunos mostraram-se motivados e participativos, sobretudo na 2º etapa, na qual eram explorados os radicais de diversas palavras e seus respectivos sentidos. Nesta etapa, foram trabalhados de forma sistemática, inclusive no quadro, vários radicais e como é constituída a formação das palavras.

O objetivo dessa etapa do jogo foi permitir aos alunos a construção e ampliação do conhecimento sobre o léxico, uma vez que as palavras carregam sentidos particulares, que podem ser compreendidos através dos radicais que as constituem. Dessa forma, a seleção dos radicais trabalhados nesse jogo foi feita a partir de termos desconhecidos pela turma, os quais foram constatados na leitura de textos trabalhados antes da intervenção, como por exemplo os radicais de primeiro elemento “bi” (Ex.: bimestre, bienal etc.) e “uni”(Ex.: unilateral, uniforme), constatados pela professora pesquisadora como desconhecidos por grande parte dos alunos.

Após esse momento reflexivo de estudo sobre o léxico de forma lúdica, com a turma organizada em grupos, foi lançada a tarefa de buscar por palavras no dicionário que apresentassem esses mesmos radicais do jogo, para que fossem analisados seus respectivos sentidos. Nas ocasiões em que os alunos procuravam no dicionário as palavras com os radicais trabalhados, as equipes analisavam os verbetes e discutiam com seus integrantes de maneira colaborativa. Em alguns momentos, quando solicitada, como professora pesquisadora, participava das discussões, auxiliando na reflexão. Nesta etapa, pôde-se observar que, de modo geral, a turma soube trabalhar em equipe, demonstrando também grande interesse pelo jogo. O resultado foi bastante significativo e permitiu verificar como o lúdico pode favorecer para a mobilização e o compartilhamento de conhecimentos de forma produtiva na construção do saber.

Retomando a análise dos dados coletados no questionário, o último item *Procurou na internet* (58,8 % antes e 35% depois), também demonstrou uma queda significativa de 23,8% em relação à aplicação inicial. Este dado revela que a turma lançou mão de consultar a internet com menos incidência para solucionar dúvidas de algum novo termo encontrado na leitura de um texto. Vale frisar que o trabalho com o dicionário online foi inserido nas práticas desenvolvidas desta intervenção, porém, de forma simulada, uma vez que a escola não dispõe de sala de informática e tampouco acesso à internet aos alunos.

Ademais, em cumprimento ao regimento da escola, os alunos não levam e/ou utilizam o celular no ambiente escolar, além disso, a grande maioria da turma não possui um *smartphone*. Em vista disso, compete salientar que este trabalho foi mediado de forma limitada. Dessa forma, entende-se que, na primeira pesquisa, os alunos associaram o uso da internet como forma de buscar novos significados valendo-se da utilização que fazem dessa tecnologia em casa.

Neste segundo momento de aplicação do questionário, talvez por estarem refletindo sobre os ganhos que eles mesmos tiveram durante a intervenção, tenham dado foco maior às estratégias que utilizaram em sala de aula, sendo a atividade proposta na intervenção apenas uma simulação, como já dito. Nesse contexto, esta redução na utilização da internet pode revelar

que os estudantes ampliaram o repertório de estratégias de leitura e construção do sentido de palavras desconhecidas, o que pode resultar em um ponto positivo ao resultado deste questionário, de modo geral.

Portanto, considerando os dados coletados e as práticas realizadas ao longo deste trabalho interventivo, pode-se compreender, por meio da análise desses dados, que houve uma transformação no comportamento da turma em relação à mobilização de diferentes estratégias no que tange à construção do sentido de palavras desconhecidas na interação com textos, em que os alunos passaram dar maior atenção às palavras desconhecidas e a valer-se de estratégias contextuais para atribuição do significado. Além disso, através da comparação dos dados apurados neste questionário, antes e depois da intervenção, notou-se que a turma demonstrou ter diversificado e ampliado estratégias de leitura, o que leva a crer que os alunos não somente tiveram a oportunidade de refletir sobre os comportamentos que demonstravam, como também, de eleger outras estratégias, a fim de construir o sentido de termos desconhecidos.

### 4.3 PRODUÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

Com o intuito de conduzir ações interventivas que mobilizassem a capacidade dos alunos de aprimorar estratégias que lhes favorecessem no processo de construção do sentido de palavras novas, o trabalho com os mapas conceituais foi eleito para ser desenvolvido na presente intervenção. Sob a ótica da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968), buscou-se aplicar em sala de aula um trabalho cujo princípio é partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, isto é, valorizar o que o aprendiz já sabe e ampliar este conhecimento, integrando mais informações e conteúdos. Para esclarecer de que maneira a produção dos mapas conceituais foi aplicada em favor da produção do sentido de palavras desconhecidas, contribuindo no processo de ampliação de repertório vocabular dos alunos, será tratado nesta subseção uma pequena descrição analítica desta experiência em sala de aula de LP.

Ainda na primeira etapa da intervenção, logo após a introdução e a aplicação do questionário, foi apresentado aos alunos um artigo de opinião intitulado “O México e a festa dos mortos” do professor da Unicamp, José Alves Freitas Neves. Como o próprio título sugere, o artigo abordava questões sobre morte e vida, temáticas que conduziram o estudo da língua e do léxico durante o desenvolvimento desta intervenção. A escolha desse texto se deu, pois apresentava um repertório de palavras supostamente desconhecidas por partes estudantes.

A princípio, foi desenvolvida a estratégia da leitura compartilhada (cf. SOLÉ, 1998) com a turma, com o objetivo de instigar os alunos para o desenvolvimento de uma série de

previsões sobre o texto, tais como: o que seria tratado no texto; qual poderia ser o gênero textual; a qual esfera comunicativa pertenceria etc. Em seguida, após a mobilização coletiva de um conjunto de hipóteses levantadas sobre o texto, foi proposta a leitura oral, a qual alguns alunos se prontificaram a realizar. Nesse momento, vale mencionar que, pouquíssimas vezes, notou-se a manifestação de dúvidas dos alunos sobre palavras que consideravam desconhecidas, embora o artigo apresentasse um vocabulário complexo para alunos de 7º ano (cf. CP, p. 17).

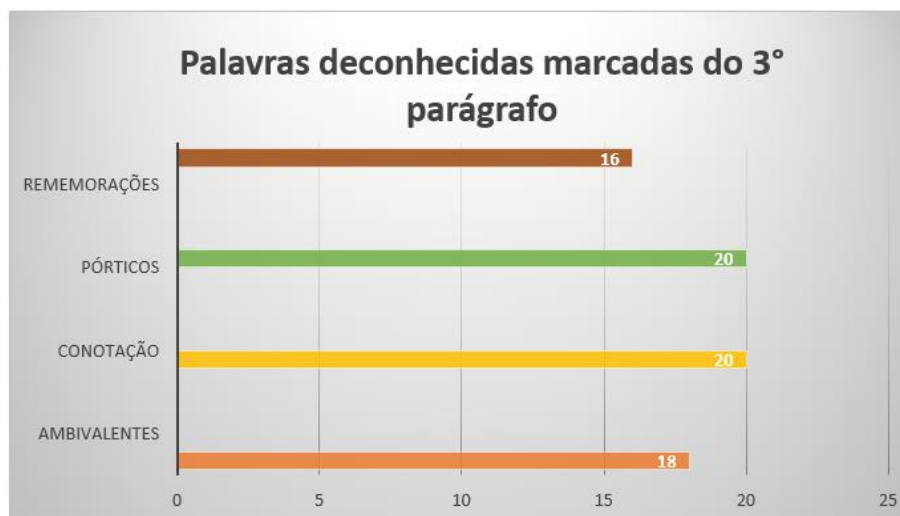
Após essa prática de leitura, em acordo com a perspectiva de Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram lançadas atividades reflexivas sobre o gênero textual, as quais tratavam mais especificamente da textualidade, contexto de produção do texto e compreensão textual, para que também fossem contrapostas com as hipóteses levantadas durante a leitura compartilhada.

Depois de concluídas as atividades de reflexão textual, foi proposto aos alunos, como atividade extraclasse, um trabalho de releitura analítica sobre o artigo de opinião em estudo, a fim de que identificassem e marcassem ao longo do texto palavras ou expressões desconhecidas. Na aula seguinte, foram levantadas, linha por linha, parágrafo por parágrafo, todas as palavras desconhecidas marcadas pelos alunos no texto, as quais também eram transcritas no quadro negro. Durante esse processo, todos os alunos registravam em seus cadernos quais palavras foram grifadas pela turma, assim como a quantidade por alunos, com o intuito de construir, de forma colaborativa, uma pesquisa com estes dados coletados.

Ao todo, foram computadas 21 palavras desconhecidas ao longo do texto, sendo verificadas nos seis parágrafos que o compõem. Com o apoio dos alunos, esses dados foram analisados em sala, apontando quais palavras foram marcadas pela turma e por quantos alunos eram desconhecidas, tal como que pode ser verificado no Gráfico 2, correspondente às palavras marcadas no 3º parágrafo.



Gráfico 2 – Palavras desconhecidas pelos alunos no 3º parágrafo



Fonte: As autoras.

Considerando que a turma era composta por 20 alunos, os dados apontaram que 16 estudantes grifaram o termo “rememorações”; todos marcaram as palavras “pórticos” e “conotação”; 18 alunos grifaram “ambivalentes”. Por meio desse resultado, observou-se que grande parte dos estudantes desconheciam 4 das palavras marcadas no 3º parágrafo do artigo. Esse mesmo processo analítico foi aplicado, em conjunto com a turma, com os 21 vocábulos marcados ao longo do artigo em estudo. Cabe aqui mencionar que tal procedimento foi de grande valia para contribuir para a formação de alunos pesquisadores, protagonistas do processo de construção do saber, capazes de refletir sobre as dificuldades de aprendizagem que naturalmente apresentam, em prol da busca de possíveis soluções para tais adversidades.

Após essa ação, partindo da seleção de termos desconhecidos identificados no artigo, os alunos mobilizaram seus conhecimentos prévios, na tentativa de levantar hipóteses em favor da construção do sentido dessas palavras. Em conformidade com os preceitos de Mendonça (2006) sobre a AL e de Solé (1998), no que refere às estratégias de leitura, tais práticas instigaram os alunos a analisar cada termo desconhecido, verificando, de modo reflexivo e contextualizado, seu uso e o sentido que poderiam assumir de acordo com o texto. Com a intenção de tornar esse processo mais produtivo, a turma foi organizada em grupos, e nesse momento, as atividades inferenciais tiveram destaque na intervenção, o que favoreceu de forma significativa para a criação dos mapas conceituais, método que posteriormente foi introduzido aos alunos.

Para esclarecer de que modo foi realizada essa atividade, cabe aqui a seguinte explicação: nas aulas, eram retomadas as palavras grifadas, parágrafo por parágrafo, linha por

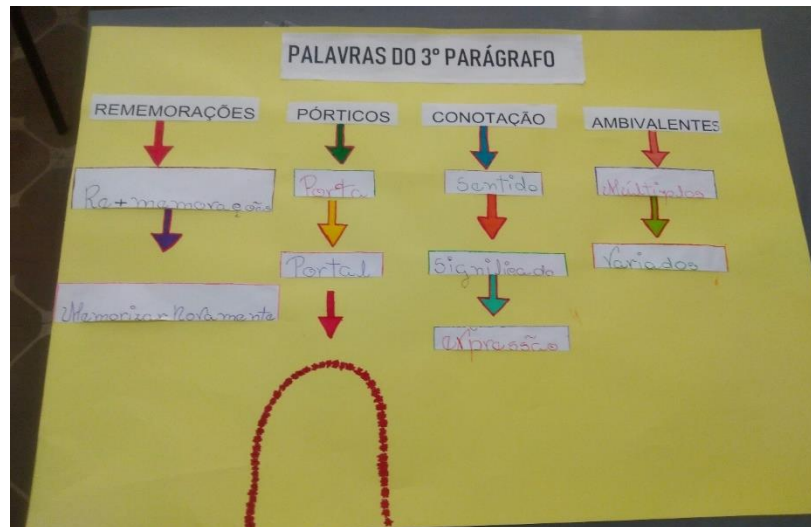
linha. Com a finalidade de facilitar a leitura do texto em estudo, o *data show* foi um recurso tecnológico utilizado em sala de aula, permitindo aos alunos uma melhor visibilidade do texto, para que pudessem atribuir sentido às palavras desconhecidas de modo colaborativo e mediado pela professora pesquisadora. Outra estratégia aplicada foi a de apresentar aos alunos um conjunto de opções contendo palavras variadas. Dentre essas opções, havia uma que poderia apresentar sentido similar ao que o texto empregava, favorecendo o processo de inferência e construção do sentido das palavras em estudo. Essas opções foram disponibilizadas em múltipla escolha, contendo também sentidos inapropriados ao contexto apresentado no texto, de modo a colaborar no processo de reflexão linguística dos estudantes, como pode-se conferir no CP.

Após a reflexão coletiva e mediada sobre cada palavra marcada no artigo, os alunos, em grupos, produziram os mapas conceituais, interligando as palavras desconhecidas aos seus conceitos construídos, além de incorporarem informações que os auxiliassem na compreensão desses termos empregados no texto. Em acordo com a teoria de aprendizagem significativa, à medida que os sentidos das palavras desconhecidas eram construídos, os alunos elaboravam pequenos esquemas, acrescentando novos conhecimentos sobre a palavra em estudo. Nesses esquemas, eram adicionadas, por meio de setas, informações produzidas pelos próprios alunos, sendo estas, por exemplo: palavras sinônimas, aspectos morfológicos etc. Esse recurso foi aplicado a todas as 21 palavras, com o objetivo de colaborar para a construção dos mapas. Cabe salientar que, antes da produção desses mapas, foi introduzida aos alunos uma sistematização do gênero textual mapa conceitual, seguindo os princípios de Costa-Hübes e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere à modelização dos gêneros textuais.

Ademais, ao longo do processo de construção dos mapas produzidos em sala, os alunos foram avaliados pela professora pesquisadora, a fim de constatar os processos cognitivos conduzidos pelos alunos em favor da construção dos conceitos das palavras já refletidas e estudadas no texto. Diante de atentas observações, foi possível acompanhar a inter-relação entre as equipes e notar grande movimentação de ideias e sugestões em prol da criação de toda a estrutura dos mapas. Tal como sinalizado anteriormente, esse processo criativo também foi objeto de avaliação (NOVAK; CAÑAS, 2010) a fim de observar a capacidade dos alunos em meio ao processo construção do conhecimento, de acordo com a teoria de aprendizagem significativa.

Ao final, os mapas construídos foram transportados para cartazes, os quais ficaram expostos na sala de aula, com o objetivo de serem consultados em outras práticas pedagógicas. A Figura 2 traz um exemplo de mapa conceitual construído pela turma sobre as palavras identificadas no 3º parágrafo.

Figura 2 – Mapa conceitual em cartaz das palavras do 3º parágrafo



Fonte: As autoras.

Como pode-se verificar na Figura 2, as palavras do 3º parágrafo, referidas anteriormente, receberam novas informações. Na palavra “rememorações” foi adicionada, primeiramente, uma informação de caráter morfológico: prefixo re + memorações. Logo abaixo, foi acrescentada a informação “memorizar novamente”, que para a turma, representava sentido semelhante ao empregado no texto.

O vocábulo “pórticos” recebeu a adição de dois sinônimos “porta” e “portal”, além de uma ilustração feita por uma aluna, que segundo ela, permitiria uma melhor visualização e compreensão do sentido deste termo. Para a palavra “conotação”, foram incluídos os sinônimos “sentido”, “significado” e “expressão”, os quais, de acordo com os alunos, se encaixavam ao sentido apresentado no artigo.

Na palavra “ambivalentes”, foram adicionadas duas palavras sinônimas, “múltiplos e variados” que, segundo os alunos, representavam sentido equivalente ao empregado no texto. Assim, a partir desse processo, os termos não conhecidos pelos alunos foram sistematicamente refletidos e analisados, tendo como principal ponto de partida o próprio texto. Ou seja, por meio dos exercícios de atividades inferenciais, os estudantes puderam desenvolver um olhar analítico sobre o texto, com o propósito de buscar e construir o sentido de novas expressões, permitindo-lhes, portanto, aprimorar a competência leitora.

Nesse sentido, neste trabalho interventivo, a construção dos mapas conceituais teve como propósito provocar a mobilização enfática dos conhecimentos linguísticos dos alunos para o reconhecimento, análise e compreensão de vocábulos desconhecidos presentes no texto. Assim, a partir de um estudo lexical sobre as palavras, levando em conta seu contexto de uso e

sobretudo, suas funções no texto, os estudantes tiveram a oportunidade de construir conceitos e sentidos para as palavras que não conheciam. Através dos mapas conceituais, as palavras, ora desconhecidas pela turma foram conceituadas, sendo este conceito transformado e organizado, servindo de guia para um mergulho mais rico e profundo nos sentidos do texto.

Em vista disso, a produção dos mapas conceituais revelou ser uma estratégia pedagógica eficaz para a ampliação do repertório vocabular dos alunos, incitando-lhes a refletir sobre o emprego e o funcionamento do léxico na construção de um texto. Em consonância com tal prática reflexiva, as atividades inferências, discutidas e guiadas às conclusões no coletivo, indicaram ser uma metodologia eficiente à construção do sentido de novas palavras, além de possibilitar o fortalecimento do protagonismo discente. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que o trabalho colaborativo entre os alunos foi importantíssimo nesta intervenção, o que lhes permitiu interagir e trocar ideias entre seus parceiros, formando um ambiente confortável e propício para a realização de atividades inferenciais.

Portanto, oportunizar o desenvolvimento do papel ativo do aluno na construção do conhecimento, pode interferir de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem da língua. Ao valorizar o saber do aluno durante a aplicação de estratégias de leitura compartilhada, em atividades inferências e lançando mão da produção de mapas conceituais, sobretudo, em favor da reflexão e construção do sentido de novas palavras, pode proporcionar momentos de ricas trocas de experiências e saberes, tornando o trabalho docente um fio condutor para a aprendizagem significativa. Em suma, todo esse processo que foi acompanhado e guiado pela professora pesquisadora resultou em uma experiência de expressiva relevância no que tange à formação de sujeitos capazes de refletir e inferir sobre o sentido de novas palavras na interação com textos.

#### 4.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Primeiramente, antes de tratar das análises dos textos produzidos pelos alunos, cabe salientar que a presente intervenção buscou valer-se destas produções escritas como um produto de investigação. Desse modo, através do suporte da plataforma FrameNet Brasil, as produções dos alunos foram anotadas, o que permitiu uma melhor avaliação sobre o impacto das estratégias pedagógicas aplicadas em favor da ampliação de repertório lexical.

Nesta subseção, serão apresentados os resultados da análise realizada por meio do uso da ferramenta de anotação disponibilizada pela FrameNet Brasil, a fim de avaliar de que maneira as ações interventivas interferiram no desenvolvimento da competência lexical dos

alunos, mais especificamente, em relação à competência escrita, no que se refere às escolhas lexicais e aos mecanismos da coesão na produção de um texto. Tal qual já explicitado na metodologia, foram utilizadas, para tal análise, as produções iniciais e finais dos alunos.

Antes de aprofundar nas análises dos resultados obtidos, cabe descrever, brevemente, como foi conduzida a proposta de produção dos textos. O trabalho com as produções textuais teve seu início ao final da 1ª etapa (Introdução e fase diagnóstica). O gênero textual escolhido para ser construído foi o relato de experiência, em razão de poder estabelecer uma estreita relação com as temáticas morte e vida que conduziram esta intervenção. Além disso, o gênero relato de experiência permitiu aos alunos um momento de escrita autoral, partindo da vivência de cada um, o que também contribuiu para uma melhor análise de como a turma empregava o léxico em suas produções.

Para introduzir essa ação, foram empregados os princípios da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partindo de uma situação concreta de comunicação para incitar a produção de textos. Seguindo essa perspectiva de ensino, os alunos foram apresentados à situação comunicativa para a qual o relato de experiência foi proposto, dando destaque a vários aspectos textuais e contextuais, tais como público-alvo, circulação, características do gênero textual, finalidade etc. Em virtude desse processo, elegeu-se o Museu da Pessoa<sup>7</sup> como um ambiente propício de circulação dos relatos de experiência produzidos pelos alunos.

Durante essas aulas, a turma também teve acesso a alguns exemplares de relatos escritos disponibilizados no próprio Museu da Pessoa. Esses textos foram impressos e lidos em sala, com intuito de familiarizar os estudantes com o gênero e contribuir para a produção inicial dos textos, seguindo os princípios didáticos de Costa-Hübes (2012).

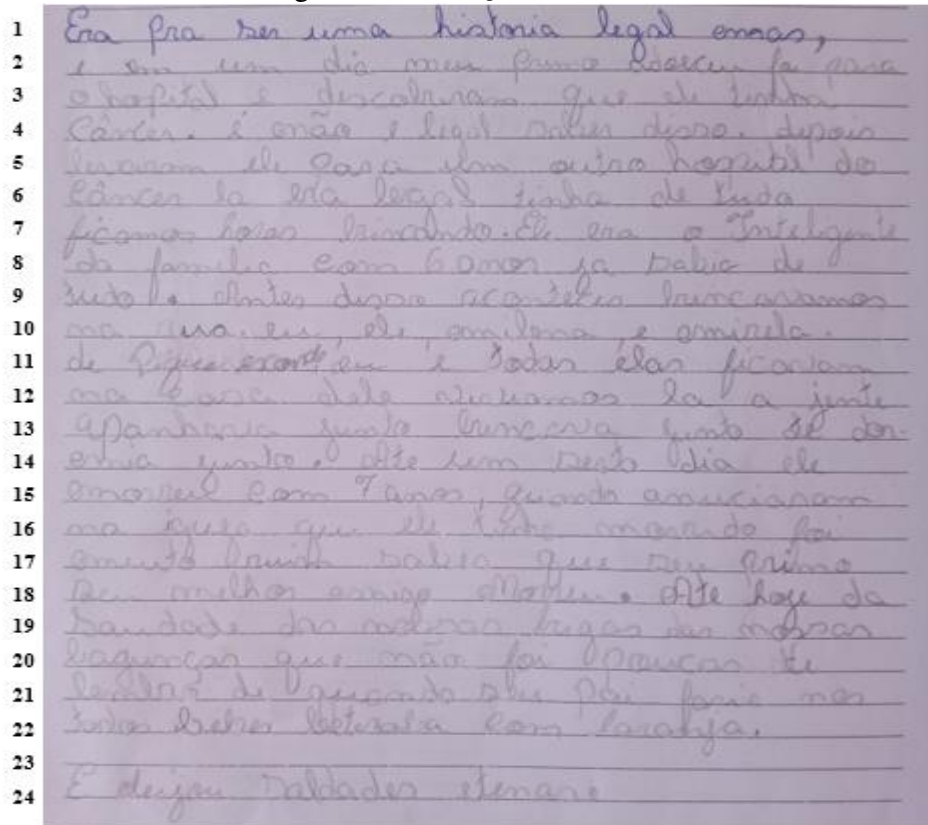
Após esse momento introdutório, a proposta de produção do relato de experiência foi lançada aos alunos (cf. CP). Por meio dessas primeiras produções, foi possível verificar as principais questões-problema da turma, no que se refere ao emprego do léxico em favor da construção da coesão textual. A princípio, a turma de modo geral demonstrou pouco uso de recursos como sinonímia, antonímia e hiperonímia nas primeiras produções. Além disso, foi observado que determinados recursos coesivos, como elipse e anáfora pronominal também eram infreqüentes. Em outros termos, as produções iniciais dos alunos apresentaram uma ampla repetição de palavras, revelando, dessa forma, um uso limitado dos recursos de substituição lexical e gramatical.

---

<sup>7</sup> Museu virtual colaborativo que tem como objetivo registrar e preservar histórias de vida de pessoas da sociedade, fundado em São Paulo, em 1991.

A fim de refletir sobre tais considerações, foram selecionadas duas produções para serem analisadas: produção inicial da aluna S e produção inicial da aluna L. A escolha dessas produções se deu em razão de apresentarem uma alta incidência de questões-problemas supracitadas. Desse modo, a seguir será apresentada a imagem da produção inicial da aluna S, com o intuito de melhor conduzir as análises realizadas neste texto:

Figura 3 – Produção inicial da aluna S



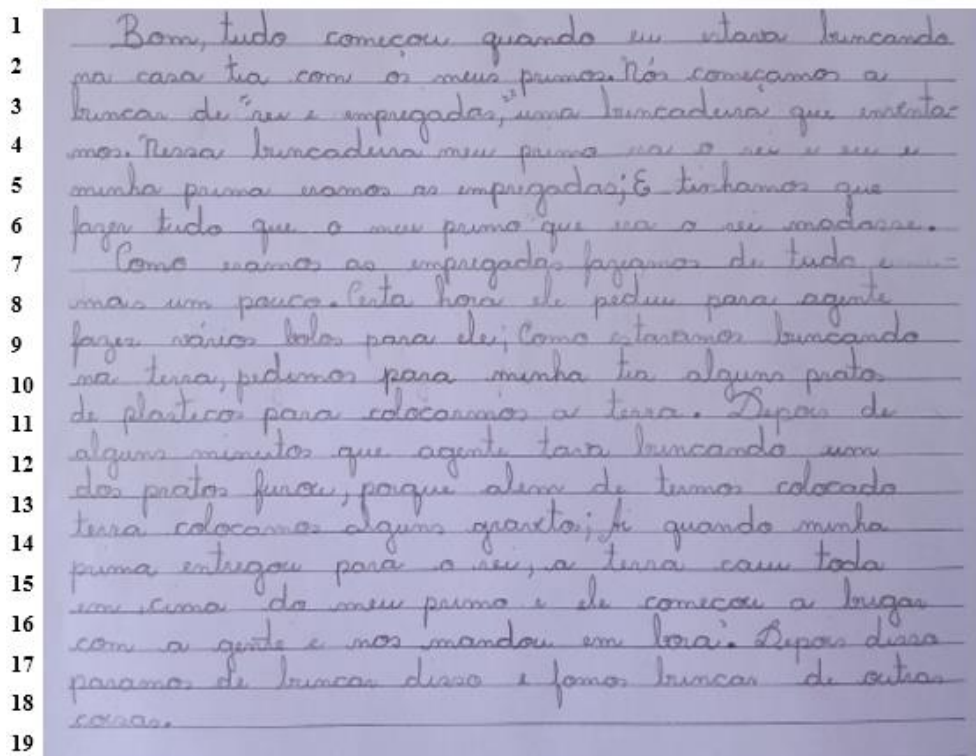
Fonte: As autoras.

Em uma análise qualitativa, foi notada uma visível repetição de palavras, como se pode observar no uso reiterado dos verbos “brincar” (linhas 7, 9 e 13), “saber” (linhas 4, 8, e 17) e “morrer” (linhas 15, 16 e 18). Nesse sentido, a sinonímia, por exemplo, poderia ter sido empregada, uma vez que esse recurso, segundo Antunes (2017), cria nexos de continuidade no texto, e, conseqüentemente, contribui para a coesão textual. Tal constatação aponta para a necessidade de um trabalho interventivo, com a intenção de problematizar com os alunos como as escolhas lexicais interferem de forma direta na construção da coesão e coerência textual. Por essa razão, ações com esse propósito foram desenvolvidas, com o objetivo de aprimorar as competências linguísticas dos alunos no tocante ao uso do recurso da variação lexical.

Outra questão que merece ser tratada na produção inicial da aluna S é o uso limitado do recurso de substituição gramatical. Para exemplificar tal observação, no texto, o substantivo “primo”, usado para referenciar uma pessoa que participou do relato de experiência da aluna S, foi substituído pelo pronome pessoal “ele” por seis vezes, ao longo da produção, como se verifica nas linhas 3, 5, 7, 10 e 16. Isso demonstra que a substituição do substantivo “primo” pelo pronome “ele” ocorreu de forma recorrente no texto, podendo ter sido usada outra forma de substituição gramatical. Ademais, a elipse também poderia ser empregada, funcionando como um recurso de retomada, evitando, dessa forma, a repetição do pronome “ele” na produção. Em razão dessas análises, com o intuito de refletir com os alunos sobre o emprego desses recursos coesivos, atividades relacionadas ao estudo sobre as funções do léxico na construção do texto foram elaboradas e aplicadas nesta intervenção.

A respeito da análise qualitativa da produção inicial da aluna L, a seguir será apresentada a imagem do relato produzido, seguida das observações realizadas:

Figura 4 – Produção inicial da aluna L



Fonte: As autoras.

Essa produção, assim como na análise do texto da anterior, apresentou repetições de palavras, tais como o verbo “brincar” (linhas 1, 3, 9, 12 e 18) e o substantivo “terra” (linhas 10, 11, 14 e 15). Como se nota, novamente, o recurso da sinonímia poderia ter sido aplicado no

texto, evitando assim, o emprego de palavras repetidas. A partir dessa evidência, justifica-se a realização de práticas interventivas voltadas para o funcionamento dos nexos textuais e dos recursos coesivos, com o objetivo de potencializar as competências linguísticas dos alunos, capacitando-lhes a produzir textos dotados de coesão e coerência, e conseqüentemente, ampliando o repertório vocabular dos estudantes.

Além dessas constatações, pode-se verificar que os substantivos “primos”, “primo” e “prima” foram empregados repetidas vezes ao longo do texto. Sob o ponto de vista referencial, entende-se que o emprego desses substantivos teve a função de fazer uma referência às pessoas que participaram do momento que foi relatado pela aluna. Entretanto, o uso reiterado deles poderia ter sido evitado, sendo, por exemplo omitidos, por meio do uso da elipse, ou mesmo, substituídos por pronomes.

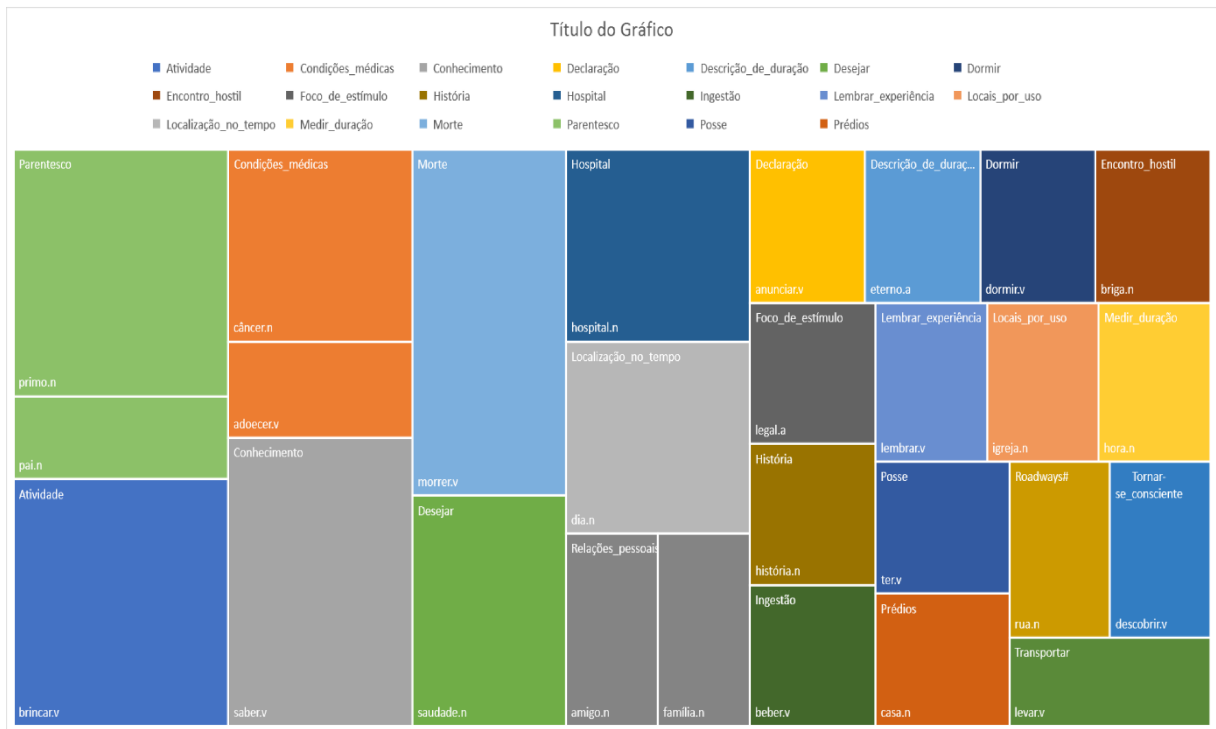
Desse modo, a partir dessas análises qualitativas, fica evidente que ações interventivas e reflexivas acerca do papel do léxico na construção de textos eram fundamentais para a ampliação e o aprimoramento das competências linguísticas dos estudantes. Sendo assim, um dos mecanismos aplicados para qualificar e quantificar o impacto dessas ações interventivas foi por meio da análise comparativa das produções escritas dos alunos, antes de após as práticas realizadas. Logo, a fim de realizar também uma análise quantitativa sobre esses textos iniciais, a seguir serão apresentados em gráficos os dados obtidos.

#### **4.4.1 Análise das produções iniciais em gráficos**

Com o auxílio da plataforma FrameNet Brasil, foi possível analisar a quantidade de *frames* e unidades lexicais empregadas por cada uma das 20 produções. Para ilustrar melhor como se deu este processo analítico, a seguir serão apresentados no Gráfico 3 os resultados da análise da produção inicial da aluna S.



Gráfico 3 – Análise da produção inicial da aluna S



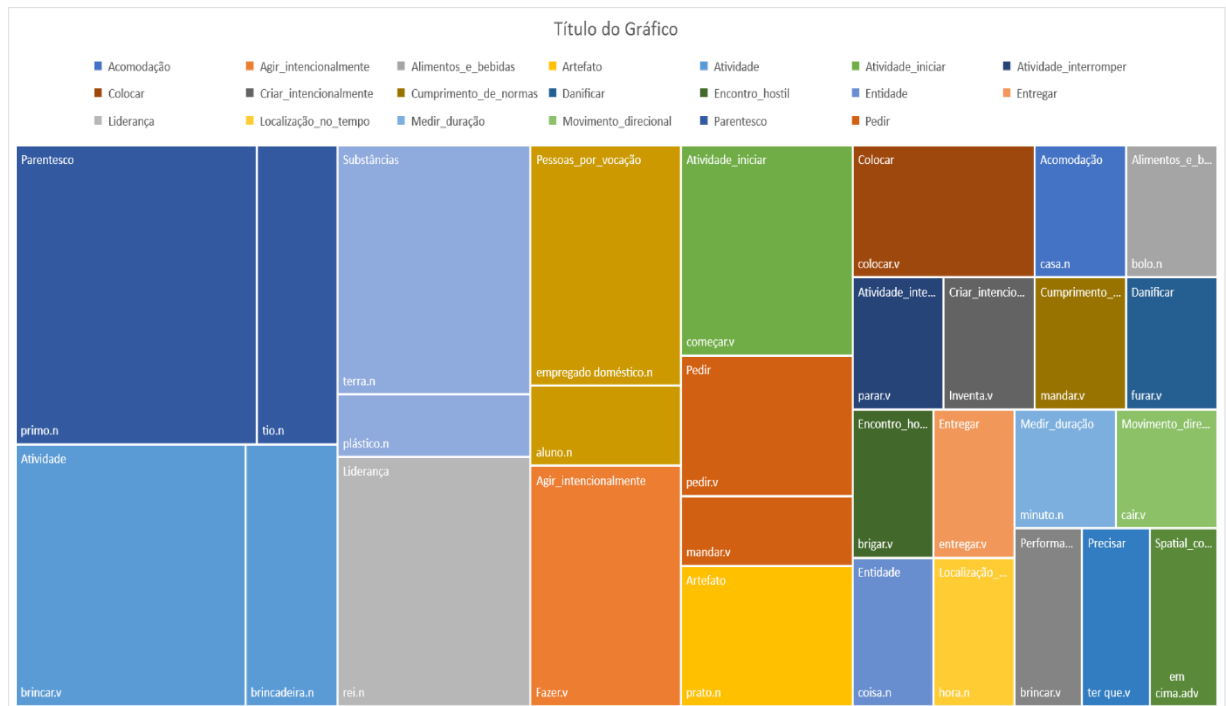
Fonte: As autoras.

Como pode-se observar nesse gráfico, cada um dos itens da legenda acima representa os *frames* acionados no texto, sendo cada *frame* representado por uma cor. O gráfico em si mostra as unidades lexicais de cada *frame*, totalizando 20 *frames* e 27 unidades lexicais anotadas. O tamanho das formas geométricas é proporcional à quantidade de usos de cada uma das unidades lexicais.

Nesse caso, nota-se uso reiterado dos *frames* Morte, Parentesco, Atividade, Condições Médicas, Conhecimento e Desejar. Observe-se que o *frame* de Parentesco foi ativado mais de uma vez por unidades lexicais (ULs) diferentes, “primo” e “pai”, sendo “primo” repetido por mais vezes. Como já explicitado nessa produção, para acionar o *frame* Morte, a aluna S limitou-se em empregar, ao longo do texto, o verbo “morrer”, sendo identificado três vezes. O *frame* Atividade também teve destaque, o qual foi ativado pelo verbo “brincar”, sendo este repetido três vezes no texto. Em outros termos, o gráfico dessa produção inicial revela uma considerável repetição de palavras.

Caso semelhante pode ser constatado por meio do Gráfico 4, o qual apresenta os resultados da produção inicial da aluna L, mencionada anteriormente.

Gráfico 4 – Análise da produção inicial da aluna L



Fonte: As autoras.

Nesse gráfico, foram anotados 20 *frames* e 30 ULs, e, pela proporção apresentada pelas formas geométricas, compreende-se que os *frames* Parentesco, Atividade, Liderança e Substâncias foram os que mais se repetiram. Nota-se que o *frame* Parentesco foi ativado através das ULs “primo” e “tio”, sendo anotadas seis e duas vezes respectivamente. O *frame* Atividade também demonstrou um número expressivo de repetições, sendo acionado pelas ULs “brincar” e “brincadeira”, aparecendo cinco e duas vezes respectivamente no texto. Portanto, pode-se verificar, por meio desses dados, que houve uma evidente repetição de palavras nessa produção inicial.

A partir dessas constatações, pode-se reconhecer a utilidade da aplicação deste trabalho interventivo, uma vez que, ao abordar o léxico como um elemento de reflexão e análise em sala de aula, possibilita a construção e a ampliação de repertório lexical dos estudantes. Sob esse prisma, uma das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta intervenção teve como foco o emprego do léxico e seu funcionamento em favor da construção da coesão e da coerência textual. Dessa forma, na seção subsequente, serão expostas brevemente algumas das práticas realizadas em favor do aprimoramento da competência lexical dos estudantes, assim como a análise dos resultados obtidos por meio destas atividades.

#### 4.4.2 Impacto das práticas interventivas nas produções finais

Ao verificar nas produções iniciais a presença notável de palavras repetidas, foram elaborados exercícios com foco reiterado na reflexão sobre esses fenômenos em sala de aula, a fim de permitir aos estudantes um efetivo trabalho de Análise Linguística, partindo de suas próprias produções. Este método empregado fundamenta-se nas primeiras noções de AL, de acordo com Geraldi (1997). Conforme essa perspectiva, deve-se partir das próprias produções dos estudantes para desenvolver análises e reflexões sobre os desvios ou problemáticas de ordem diversas. A partir dessas práticas, são propostas atividades de reescrita, visando a transformação das problemáticas ora apontadas. Baseada nesses princípios, a presente intervenção executou o trabalho com as primeiras produções dos alunos, sendo efetivado no início da 3ª etapa.

Nesta fase da intervenção, várias produções iniciais foram levadas para a sala de aula, com a finalidade de guiar os alunos a uma reflexão conjunta sobre o funcionamento da língua e da linguagem, o que proporcionou o envolvimento e a interação dos alunos de forma expressiva. A dinâmica deste trabalho se realizou da seguinte forma: a cada aula, uma produção inicial era analisada de forma coletiva e mediada pela professora pesquisadora. Nessas análises, sobretudo, eram identificadas e problematizadas as repetições de palavras no interior dos textos.

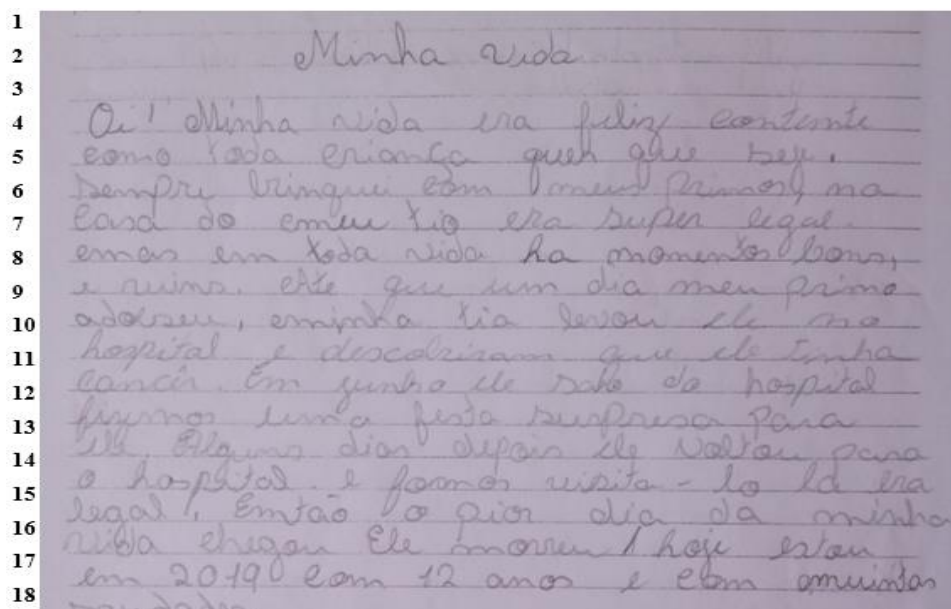
Através desses exercícios analíticos, foram desenvolvidas reflexões sobre a função do léxico na construção da coesão e coerência textual, como pode-se conferir no CP. Durante essas atividades, foram trabalhados os recursos coesivos de substituição lexical e gramatical, além do emprego da elipse, como recurso de retomada. Nessas ações, os alunos, frequentemente, realizavam a reescrita dos textos analisados, e a consulta ao dicionário se fez uma prática bastante empregada, com a finalidade, por exemplo, de conduzir as reflexões dos alunos na busca por termos sinônimos.

Após essas ações interventivas, foi proposta à turma a reescrita das primeiras produções em sala de aula. Cabe explicar que os alunos tiveram a oportunidade, na aula anterior àquela da reescrita, de ler novamente os textos que eles mesmos haviam produzido, com a intenção de se recordarem do que fora relatado na primeira produção.

Além disso, durante a reescrita, incentivei os alunos a utilizar o dicionário, tal como nas atividades realizadas em sala. O objetivo desse exercício de escrita com o suporte do dicionário foi permitir que os alunos o aplicassem de forma reflexiva e produtiva, como, por exemplo, para buscar por termos sinônimos e/ou palavras mais apropriadas ao texto em produção.

A fim de conferir os resultados obtidos nestas produções finais, a seguir será apresentada uma análise qualitativa sobre a produção final da aluna S, a fim de contrastá-la com a análise da produção inicial realizada. Para tanto, segue a imagem da produção final da aluna S:

Figura 5 – Produção final da aluna S



Fonte: As autoras.

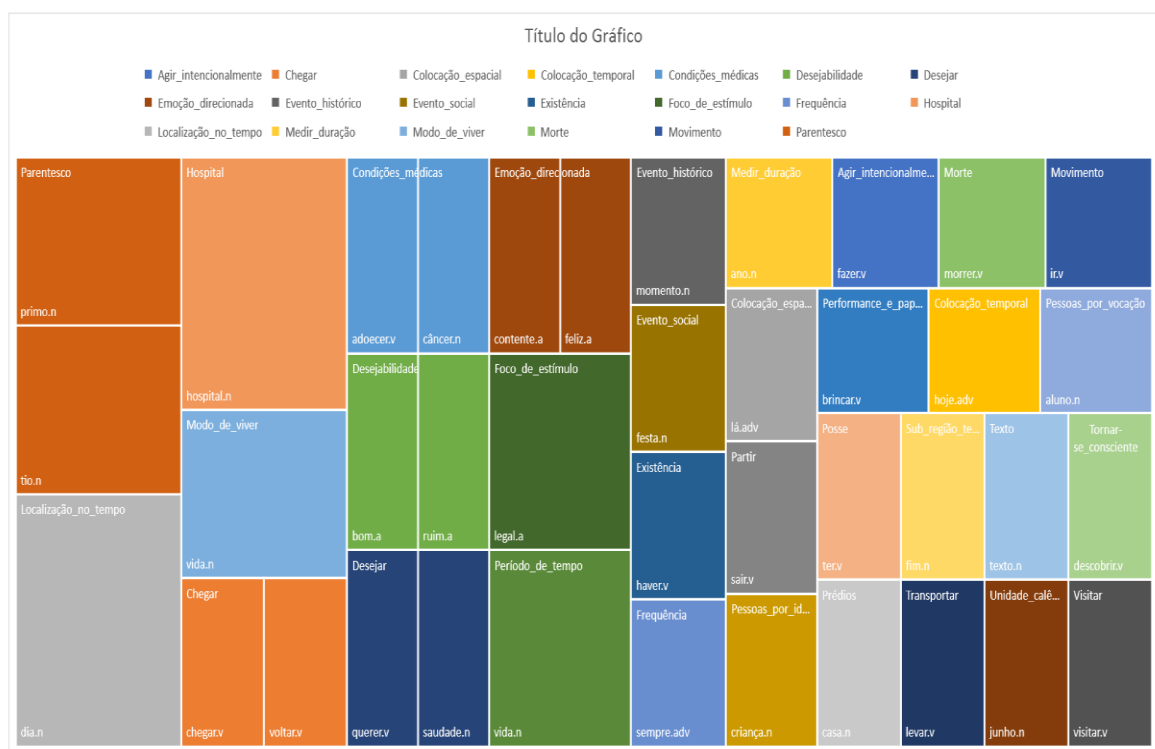
Sob o ponto de vista qualitativo, a produção final da aluna S apresentou uma maior variedade de palavras, além de uma construção textual mais coesa. A fim de ilustrar tal variação lexical, logo na primeira linha do texto, a aluna apresenta as unidades lexicais “feliz” e “contente” para adjetivar “vida”, lançando mão de dois termos sinônimas para a manutenção da unidade semântica no período. Nas linhas 8 e 9, é possível notar que a aluna S enriqueceu o vocabulário de seu texto ao empregar o uso da antonímia, por meio das duas unidades lexicais “bons” e “ruins”. Dessa forma, criou uma relação de sentido contraditória para o termo “momentos”, como se nota no trecho “na vida há momentos bons e ruins” (linhas 8 e 9).

Nesse relato de experiência final, também pode-se observar um uso reiterado de pronomes pessoais, os quais permitiram a redução da palavra “primo”, repetida por mais vezes na primeira produção. Para exemplificar tal ocorrência, nas linhas 14 e 15, no trecho “ele voltou para o hospital e fomos visitá-lo”, nota-se o emprego do pronome oblíquo em “visitá-lo”, assumindo a função sintática de objeto direto, fazendo referência a “ele” (primo). Assim, pode-se notar que ao fazer uso do recurso coesivo de substituição pronominal, a produção final obteve uma melhor estruturação, construindo cadeias de referência no texto.

Outro ponto que merece destaque foi a ausência da repetição dos verbos “brincar” e “morrer”, sendo que, na produção inicial, ambos se repetiram por três vezes, respectivamente, ao longo do texto. Desse modo, é possível notar que a aluna S empregou seus conhecimentos linguísticos para evitar a repetição de palavras, reconhecendo, portanto, o papel do léxico na estruturação e construção dos sentidos, produzindo um texto com coesão e coerência.

Para ilustrar melhor esses ganhos, a seguir no Gráfico 5, serão apresentados os quantitativos de *frames* e ULs anotados a partir da produção final da aluna S:

Gráfico 5 – Análise da produção final da aluna S



Fonte: As autoras.

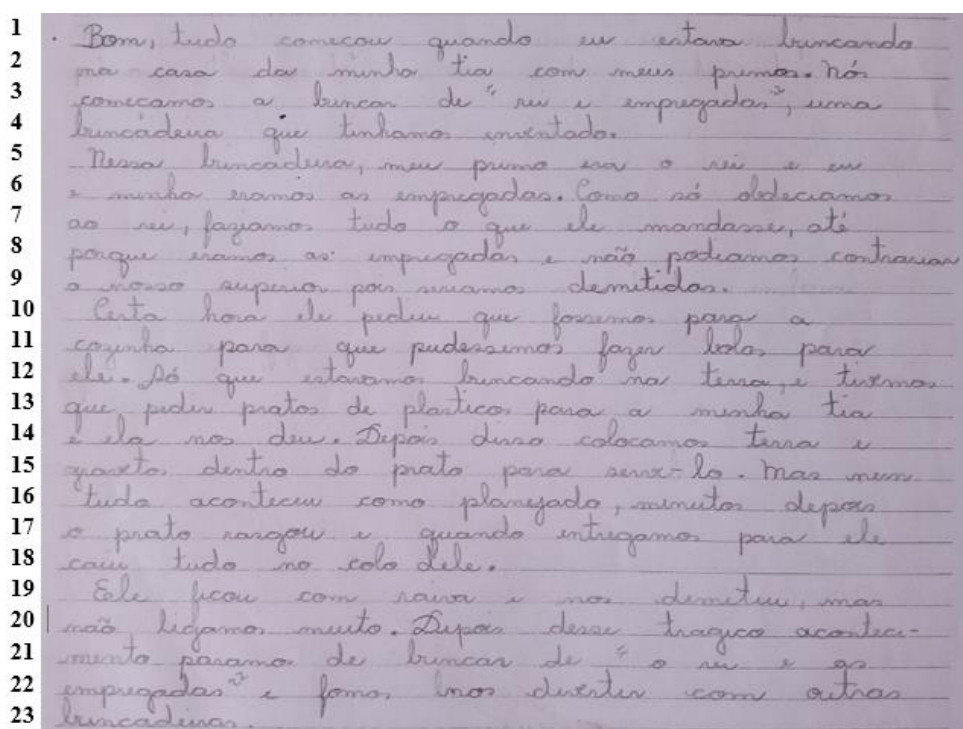
Através de uma análise quantitativa, observa-se que a aluna S diminuiu o número de repetição de palavras, visto que o tamanho das formas geométricas teve uma redução em relação à primeira produção. Tal evidência também pode ser notada pela diversidade de ULs empregadas para ativar os mesmos *frames*, como por exemplo o *frame* Emoção Direcionada acionado pelas ULs “contente” e “feliz”, e o *frame* Desejabilidade ativado pelas ULs “bom” e “ruim”. Em vista disso, pôde-se observar nessa produção final uma melhora no que se refere ao emprego do léxico na construção da coesão do texto, visto que foi reconhecido o uso do recursos coesivos de sinonímia e antonímia, empregados pelas palavras “contente” – “feliz” (palavras sinônimas) e “bom” – “ruim” (palavras antônimas). Ademais, nesse texto foram anotados 20

*frames* e 39 ULs, isto é, houve um emprego maior de ULs, uma adição de 12 ULs em relação à primeira produção para o mesmo quantitativo de 20 *frames*.

Em suma, nota-se que, para a realização dessa produção final, houve uma mobilização de conhecimentos linguísticos por parte da aluna S ao reescrever a primeira produção. Em outras palavras, foi possível verificar que nesse texto final foram empregados os recursos de substituição lexical e gramatical trabalhados ao longo da intervenção, em favor da construção da coesão textual.

Na produção final da aluna L, também foi notado um resultado satisfatório, e para isso, será apresentada, a seguir, a imagem do texto final produzido, acompanhada da análise e dos ganhos obtidos:

Figura 6 – Produção final da aluna L



Fonte: As autoras.

Em uma análise qualitativa do texto da aluna L, observa-se que a produção apresentou uma variação lexical considerável, o que contribuiu para a manutenção da coesão e coerência no texto. Para fundamentar tal constatação, será tomado como exemplo o seguinte trecho da produção, o qual se encontra no segundo parágrafo: “Como só obedecíamos ao rei, fazíamos tudo o que ele mandasse, até porque éramos as empregadas e não podíamos contrariar o nosso superior pois seríamos demitidas” (linhas 6, 7, 8 e 9). Nesse trecho, as unidades lexicais que

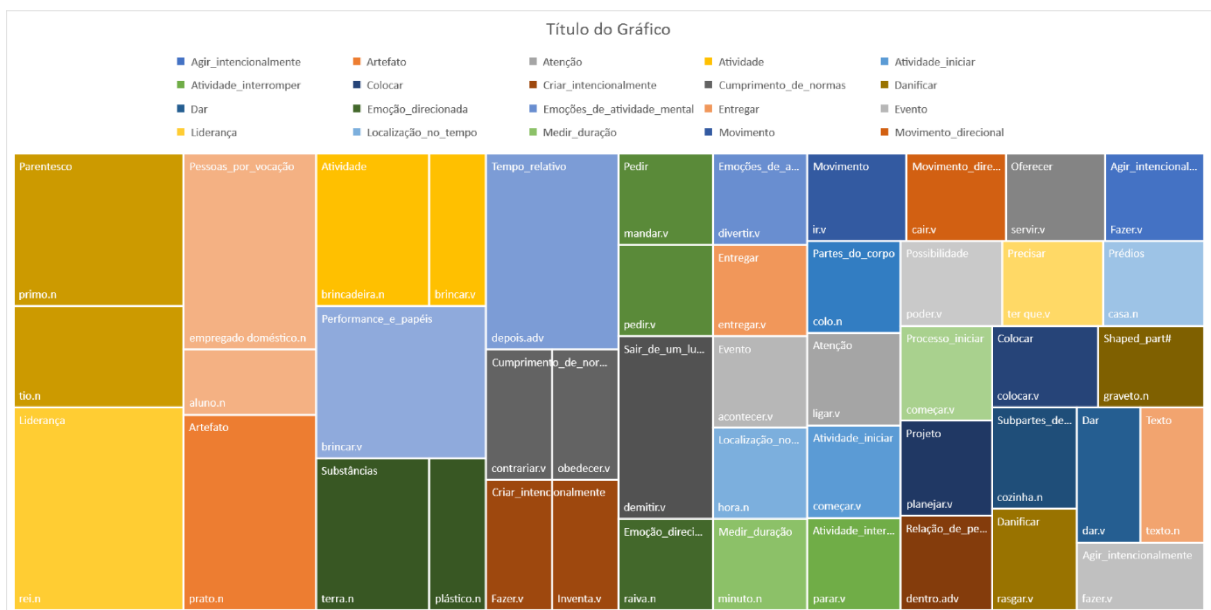
estão sublinhadas apresentam um encadeamento semântico, cumprindo, dessa maneira, o papel de estabelecerem nexos coesivos por associação semântica no texto (cf. ANTUNES, 2010). Isto é, a aluna L ao empregar no texto os verbos “obedecer”, “mandar”, “contrariar” e o adjetivo “demitidas” demonstrou ter conhecimento sobre o emprego desses recursos coesivos para garantir a manutenção da unidade temática no texto.

Além dessa consideração, ainda nesse trecho em análise, é possível identificar que a aluna L evitou a repetição de palavras, lançando mão de outro recurso coesivo, o de substituição lexical. Para tanto, a fim de fazer referência à unidade lexical “rei”, que foi empregada no início do período, em vez de repeti-la, a substituiu por “superior”, fazendo uso da sinonímia, contribuindo, assim, para a construção da coesão e coerência no texto.

Esse mesmo recurso foi empregado no seguinte trecho, localizado no último parágrafo (linhas 20, 21, 22 e 23): “Depois desse tragico acontecimento paramos de brincar de “rei e as empregadas” e fomos nos divertir com outras brincadeiras”. Como se nota, para manter a referência à unidade lexical “brincar”, foi aplicado o recurso da sinonímia, substituindo-a por “divertir”. Diante disso, fica nítido que o texto apresentou uma riqueza vocabular, revelando, assim, que a aluna aprimorou suas competências linguísticas no tocante ao uso do léxico na produção da coesão textual.

A fim de demonstrar esses resultados obtidos de outra forma, a seguir será apresentado o Gráfico 6, gerado a partir das anotações realizadas na plataforma da FrameNet a respeito da produção final da aluna L:

Gráfico 6 – Análise da produção final da aluna L



Fonte: As autoras.

O primeiro ponto importante a ser tratado sobre esse gráfico se refere ao aumento de ULs. Nesse texto, foram anotadas 46 ULs, sendo que na primeira produção, 30 ULs, comprovando, dessa forma, que a produção final, além de ter apresentado uma maior variedade lexical, apontou para uma melhor competência escrita, no que se refere ao uso do léxico em favor da construção da coesão textual.

Para validar tal interpretação, o *frame* Cumprimento de Normas, anotado em as ambas produções, pode representar um exemplo dessa ampliação lexical. Na produção inicial, esse *frame* foi ativado pela UL “mandar”. Já em relação ao texto final, este mesmo *frame* foi acionado por duas ULs distintas “obedecer” e “contrariar”, isto é, a partir do uso de termos equivalentes, dentro do aspecto semântico, foi possível verificar a presença de nexos coesivos no texto, como já tratado na análise qualitativa.

Nesse gráfico, também é possível notar que houve uma redução no uso repetido de ULs, evidenciado pela diminuição no tamanho das figuras geométricas. Ao observar o *frame* Atividade, por exemplo, ativado pelas ULs “brincar” e “brincadeira”, percebe-se que, em relação à primeira produção, ocorreu uma queda considerável, sendo encontradas nessa produção final, uma e duas vezes respectivamente. Com base nessas constatações, fica evidente que a produção final auferiu um enriquecimento vocabular, favorecendo, dessa forma, para a construção da coesão e coerência textual.

Sob o ponto de vista geral, ao analisar o desempenho da turma nessas produções escritas, antes e após as práticas interventivas realizadas, pôde-se observar que ocorreram transformações positivas. Tomada a turma como um todo, numa análise qualitativa, observou-se que houve, entre as produções iniciais e finais, uma ampliação no repertório lexical nos textos, uma vez que a quantidade de *frames* e ULs diferentes aumentaram. Nas produções finais, foi observado que mais palavras foram empregadas para tratar de um mesmo conceito, ao passo que, também, apresentaram uma diminuição da repetição de ULs. Em outros termos, tais observações apontam que os alunos utilizaram diferentes mecanismos de coesão trabalhados ao longo da intervenção para produzirem os textos finais.

A fim de ilustrar em números tais apontamentos, serão tratados a seguir as médias encontradas nas produções iniciais da turma como um todo. A partir dos dados coletados nas primeiras produções, 213 *frames* foram evocados e 768 ULs foram empregados distintamente. Sendo assim, em uma média de UL/*frames*, chegou-se ao resultado de 3,605634. No cálculo de repetições de UL por texto chegou-se à média de 1,372396.



Já em relação aos dados coletados nas segundas produções, 206 *frames* foram evocados e 761 ULs foram usadas de forma distinta nos textos. A média de UL/*frames* foi de 3,69417476 e a média de repetição de UL por texto foi de 1,24441524.

Assim, ao contrastar os dados numéricos obtidos entre as primeiras produções e a segundas, verifica-se que a estratégia de substituição lexical por ampliação vocabular obteve êxito, visto que o número de palavras que os alunos empregaram para evocar um mesmo *frame* aumentou, na média de UL/*frames*. No tocante às estratégias coesivas de retomada anafórica que empregam pronomes, elipse, entre outros recursos gramaticais, isto é, a fim de evitar a repetições de palavras no texto, também demonstraram bons resultados, uma vez que a média de repetição de UL por texto diminuiu.

Portanto, os dados obtidos e analisados através das produções dos alunos levam a crer que a turma, sob o ponto de vista geral, revelou ter transformado a capacidade de empregar estratégias textuais, sobretudo quanto ao recurso da substituição lexical e gramatical, em favor da coesão textual, durante o processo de produção de textos. Ademais, tal constatação aponta que os estudantes demonstraram um melhor domínio e compreensão sobre o funcionamento do léxico em favor da construção da coesão no texto, evitando, assim, a repetição de palavras. Dessa forma, pode-se considerar que as práticas pedagógicas aplicadas nesta intervenção contribuíram para o processo de ampliação de repertório lexical dos alunos.

## 5 CONCLUSÃO

Em virtude do que foi discutido e abordado nesse trabalho, cabe reiterar que o professor de LP, ao lançar o olhar de pesquisador para a sala de aula, refletindo sobre as próprias práticas de ensino, poderá trilhar um dos possíveis caminhos de forma produtiva em favor ao processo ensino-aprendizagem da língua. Com base em problemáticas identificadas, possíveis estratégias poderão ser lançadas e analisadas, transformando de maneira construtiva a realidade na qual o professor se insere. Em vista disso, assumindo tal perspectiva nesse trabalho interventivo, questões do próprio âmbito escolar emanaram e motivaram a elaboração de ações que oportunizassem aos estudantes a construção e ampliação de conhecimentos linguísticos.

Nesse trabalho, a dificuldade dos alunos em atribuir sentidos a determinados termos, durante o momento de leitura de textos, tornou-se um dos grandes motivadores para a elaboração e aplicação de práticas que pudessem intervir, de forma produtiva e efetiva, no processo de leitura e compressão textual por parte dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se refletir e elaborar ações interventivas que pudessem promover a reflexão e ampliação do repertório lexical dos alunos, a fim de aprimorar suas habilidades de leitura e compreensão, tornando-os capazes de ler/ouvir e produzir textos de forma eficiente, nas mais variadas situações sociocomunicativas.

Para isso, metodologias e teorias de ensino de língua sustentaram a elaboração e a aplicação dessa intervenção em uma de turma de 7º ano do Ensino Fundamental II. As ações desenvolvidas em sala de aula de Língua Portuguesa adotaram abordagens reflexivas de ensino, sobretudo, em acordo com a concepção sociointeracionista de língua, visando promover ações construtivas e favoráveis à ampliação do repertório lexical dos estudantes.

Para intervir e transformar a problemática diagnosticada na turma, três hipóteses conduziram e nortearam a realização das ações aqui experimentadas. A primeira hipótese considerava o dicionário como um poderoso recurso pedagógico para a realização do estudo do léxico, instrumento eficiente no processo de ampliação do repertório lexical dos estudantes. Tal hipótese continua sendo sustentada, em razão do impacto positivo constatado nas inúmeras atividades pedagógicas desenvolvidas com o uso desse instrumento.

Nessas ações, os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer a potencialidade didática que o dicionário detém na realização de estudos sobre o funcionamento e o uso da língua. Um dado que merece destaque, diz respeito ao novo comportamento da turma, verificado durante e após a intervenção, o qual revelou que os alunos buscavam o dicionário de forma autônoma em ocasiões diversas, inclusive, além das atividades interventivas. Isso aponta que os alunos

aprimoraram suas capacidades ao fazer uso dessa ferramenta, a qual detém uma infinidade de funções e informações.

Desse modo, pode-se compreender que o desenvolvimento de práticas atreladas ao uso consciente e analítico do dicionário auxiliam para a formação de sujeitos autônomos e letrados, capazes de fazer uso dessa importante ferramenta para o estudo e a compreensão da língua. Além disso, espera-se que, após o desenvolvimento desse trabalho, os alunos se sintam protagonistas do saber, ampliando seu repertório lexical e aprimorando seus conhecimentos ao fazer uso do gênero verbete de forma eficiente, favorecendo suas habilidades de leitura e produção de textos em múltiplas situações sociocomunicativas.

A segunda hipótese levantada foi a de que a prática de Análise Linguística voltada para o ensino do léxico favorece reflexões sobre o uso da língua e a ampliação lexical. Através das inúmeras experiências produtivas vivenciadas com essa prática em sala de aula, tal hipótese também se sustenta. Nesse sentido, por meio da Análise Linguística, buscou-se experimentar com os alunos uma prática de ensino-aprendizagem da língua reflexiva, possibilitando-lhes uma melhor compreensão sobre o funcionamento da gramática e do léxico na Língua Portuguesa.

Ao oportunizar aos alunos um ensino reflexivo de gramática contextualizada em favor da ampliação do repertório lexical, a intervenção parece ter lhes auxiliado no processo de construção dos conhecimentos linguísticos de forma significativa. Sobre a competência leitora, sobretudo, através das atividades inferenciais experimentadas, os alunos se sentiram capazes de atribuir sentidos aos textos e às novas palavras, considerando e compreendendo os elementos da textualidade inerentes às práticas de linguagem. Ademais, espera-se que as estratégias de leitura ensinadas e aplicadas, em sala de aula, tenham contribuído para a formação de sujeitos letrados, capazes de exercer de forma autônoma e eficiente suas competências linguísticas, principalmente, relativas à competência leitora, em favor da construção do sentido de novos vocábulos.

Outra estratégia que corroborou significativamente no estudo reflexivo sobre o léxico na intervenção foi a construção dos mapas conceituais. Propor o trabalho de produção de mapas conceituais a partir de um estudo gramatical e contextual sobre palavras desconhecidas pelos alunos em um texto, revelou ser uma prática favorável à reflexão e ampliação de repertório lexical. Aplicá-la trouxe uma nova perspectiva ao desenvolvimento desse importante trabalho reflexivo, o que contribuiu de forma significativa para a mobilização dos conhecimentos linguísticos dos alunos em favor construção do sentido de novas palavras.

A respeito da terceira hipótese, a qual considerava que o estudo e a análise dos gêneros textuais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da língua e, sobretudo sob a ótica da

Linguística Textual, contribuem para uma melhor reflexão sobre o papel do léxico na construção e produção de textos, de igual modo foi confirmada. Sobre as práticas de estudo e reflexão sobre os gêneros textuais em sala de aula, foi possível observar como foram fundamentais para a ampliação e o aprimoramento das habilidades de leitura, compreensão e de produção textual dos alunos.

A respeito da competência escrita, tendo em vista os resultados obtidos nas produções finais dos alunos, revelaram a eficácia dos estudos dos gêneros textuais, sob a luz da Linguística Textual no contexto escolar. Desse modo, nota-se que os estudantes empregaram os diversos recursos coesivos explorados ao longo da intervenção, reconhecendo o papel fundamental que o léxico desempenha na construção da coesão e coerência textual.

Diante de tais ponderações, pode-se considerar que as três hipóteses elaboradas no princípio da intervenção foram sustentadas e confirmadas após o desenvolvimento das ações. Isso demonstra que os princípios que fundamentam esse trabalho oferecem chances favoráveis quanto ao ensino de língua e ao objetivo de promover práticas pedagógicas em favor da reflexão e ampliação de repertório lexical. Todavia, cabe ressaltar que tal experiência envolve muitos percalços e desafios, os quais todo professor de Língua Portuguesa enfrenta no contexto escolar.

Por outro lado, tais desafios fazem parte da jornada do professor pesquisador e é fundamental considerar tanto os pontos positivos, quanto os negativos experienciados. Afinal, este é o objetivo da pesquisa no âmbito da educação, promover reflexões e soluções, a fim de gerar efetivas transformações no ensino. Sendo assim, com base nas teorias e metodologias adotadas, espera-se que o trabalho apresentado possa contribuir para o desenvolvimento de outras e possíveis práticas reflexivas para o ensino de Língua Portuguesa.

A respeito da inclusão dos temas morte e vida, assuntos que guiaram as práticas pedagógicas desse trabalho, cabe revelar o quanto tal integração rendeu frutos positivos. O tratamento da relação intrínseca desses temas, de forma adequada e contextualizada na escola, contribuiu para a realização de momentos de muita interação e de trocas de experiências, transformando o ambiente escolar em um proveitoso espaço de promoção da saúde. Espera-se, portanto, que, por meio desse trabalho de reflexão sobre essas temáticas, consideradas delicadas e complexas de serem tratadas no contexto no ensino, reforce-se a necessidade de abordar na escola questões que emanam da própria realidade, para que possam ser discutidas e, conseqüentemente, melhor compreendidas, permitindo a integração com os alunos, professores, funcionários, pais, responsáveis, isto é, com toda a comunidade escolar.

Assim, conclui-se que o PROFLETRAS oportuniza ao professor o despertar para imperiosas reflexões, permitindo conhecer, aperfeiçoar e desenvolver novas propostas de ensino, de forma reflexiva e contextualizada. A partir do desenvolvimento do olhar de pesquisador de sua prática, o docente aprimora sua capacidade de análise, tornando-se capaz de não somente identificar e reconhecer problemáticas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, bem como refletir, planejar e mobilizar ações que possam transformar essa realidade, apropriando-se de teorias e metodologias que favoreçam sua prática em sala de aula. Portanto, espera-se que, por meio desse curso e do presente trabalho, possa-se estabelecer o elo da teoria com a prática, corroborando de forma harmônica para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas para o contexto do ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. A palavra mágica. *In*: ANDRADE, C. D. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p. 109.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017 [2012].
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Methodológicos. *In*: DIONISIO, A. P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2017 [2010].
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, 1996 - Estudos lexicológicos e lexicográficos. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107739>. Acesso em: 15 set. de 2019.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa, Araraquara**, n. 2, 1998, p. 81-118. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 15 set. de 2019.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 13- 22.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COROA, V. R. Uso do dicionário e ensino de nomenclatura. *In:* CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COSTA-HÜBES, T. C. A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena. **Revista Letras (UFSM)**, v.22, p.107- 132 - 132, 2012.

DIONISIO, A. P. Verbete: Um gênero além do dicionário. *In:* DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2017[2010].

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Curitiba: UFPR.** n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf). Acesso em: 02 dez. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997 [1984].

GOMES, P. V. N. Aquisição Lexical e o uso do dicionário Escolar em Sala de Aula. *In:* CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Contexto, 2015[2004].

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015[2006].

KRIEGER, M. da G. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos exercícios.** Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In:* LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44.

MARCUSCHI, L. A. O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? *In:* NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Sentido e Significação.** Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

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

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2017 [2010].

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor**, p. 199-226. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIRANDA, N. S. **A reflexão metalinguística do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MIRANDA, N. S.; LIMA, F. R. O. O Frame semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. **Revista Gatilho**, UFJF, ano VIII, n. 16, 2013.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. **São Paulo: EPU**, 1999, p. 151-165. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1732398>  
Acesso em: 20 ago. 2019.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 8ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Simpro (J.S. Faro e Priscilla Gutierre), 2007.

NOVAK, J. D. CAÑAS, A. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC; SEB, 2006.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. *In*: **Calidoscópico. Unisinos**, v. 7, n. 3, set./dez., 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Org.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.



SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011[1985].

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 34, n. jan./mar., 2013, p. 155-173, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

**ANEXO A - Questionário****Questionário**

O presente questionário se destina a verificar como vocês, alunos, mobilizam práticas e/ou estratégias para construir o sentido de palavras novas, durante a leitura de textos.

Por isso, responda com sinceridade às questões a seguir:

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1) Qual é seu comportamento durante a leitura de um texto, quando se depara com novas palavras? Ou quando não consegue atribuir sentido a uma determinada palavra do texto? Para organizar tais reflexões, marque a(s) alternativa(s) que representam seu comportamento nestas situações.

- 1 Continuo a leitura do texto normalmente.
- 2 Tento dar sentido a essa palavra com base em meus conhecimentos.
- 3 Tento buscar sentido a partir do próprio texto.
- 4 Procuro no dicionário.
- 5 Procuro na internet.

- 2) O que é um dicionário?

---

---

---

- 3) Em seu ponto de vista, para que serve um dicionário?

(Pode escolher mais de uma opção.)

- Serve para nada.
- Serve para descobrir como as palavras são escritas.
- Serve para aprender mais sobre a Língua Portuguesa.
- Serve como uma ferramenta de estudo e aprendizagem.
- Serve para descobrir o(s) significado(s) das palavras.
- Outro \_\_\_\_\_

- 4) Você usa o dicionário? Marque a opção que melhor representa a frequência com que usa o dicionário.

- Sempre uso em diversas situações.
- Uso às vezes quando estou lendo e escrevendo em casa ou na escola.
- Só uso na escola.
- Nunca uso.

- 5) Você tem costume de consultar dicionários online?

- Sim, sempre.

- Sim, às vezes.
- Não, não sei consultar dicionário online.
- Não, não sabia que existiam.
- Não, pois não tenho acesso à internet.
- Outro \_\_\_\_\_

6) A qual gênero textual o texto a seguir pertence?

**vi.tal** *adj.2g.* **1** que diz respeito à vida ou a sua preservação <o calor v. do sol> <o coração é um órgão v.> **2** fig. essencial <uma opinião v. para minha decisão> ↪ dispensável

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2006, p.764.

7) Sobre o texto acima, você entende todas as palavras, abreviaturas e símbolos apresentados? Quais não conhece?

8) Quando não conhece a palavra ou a grafia dela, você com frequência:

- Consulta o dicionário impresso.
- Consulta o dicionário online.
- Procura na internet.
- Digita em algum aplicativo ou programa que tenha corretor.
- Não busca em nenhuma destas formas de consulta.
- Outro \_\_\_\_\_