

Leitura de um artigo e opinião: a aprendizagem colaborativa na produção de inferências lexicais em Português L2

Reading an opinion article: collaborative learning in the production of lexical inferences in SL Portuguese

Amony da Flora Bonifacio Saulosse¹

Resumo: O objeto deste artigo é a aprendizagem colaborativa na produção de inferências lexicais em Português L2. O objetivo é de analisar as atividades de leitura na sala de aula, com o resumo como estratégia de desenvolvimento de habilidades para a elaboração de inferências lexicais durante a compreensão leitora de um texto, numa universidade pública em Moçambique. A pesquisa é ancorada aos princípios da Abordagem Colaborativa fundamentada pela Teoria Sociocultural (Vygotsky, 2001), aos estudos sobre leitura, compreensão leitora e inferências lexicais (Marcuschi, 2023) e ao conceito de artigo de opinião (Bräkling, 2000). O estudo é aplicado e qualitativo, com o método de abordagem de lógica indutiva e procedimento de estudo de caso; as técnicas usadas foram: revisão bibliográfica, observação participante, questionário, entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo. Os resultados mostram que a heterogeneidade linguística que caracteriza a sala de aula, não só das diferentes variedades do Português L2, como também das diferentes línguas nacionais de estrutura bantu faladas em Moçambique tornou rica e próspera a abordagem colaborativa na aprendizagem de realização de inferências lexicais durante o processo de leitura e compreensão leitora do texto “Falar em público”. Concluímos que trabalhos desta natureza ajudam a refletir sobre o ensino e aprendizagem de leitura no Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa; Leitura; Inferências.

Abstract: The subject of this article is collaborative learning in the production of lexical inferences in Portuguese L2. The objective is to analyze classroom reading activities, using summarization as a strategy for developing skills for the elaboration of lexical inferences during reading comprehension of a text at a public university in Mozambique. The research is anchored in the principles of the Collaborative Approach based on Sociocultural Theory (Vygotsky, 2001), studies on reading, reading comprehension, and lexical inferences (Marcuschi, 2023), and the concept of opinion articles (Bräkling, 2000). The study is applied and qualitative, using an inductive logic approach and a case study procedure. The techniques used were: literature review, participant observation, questionnaire, semi-structured interview, and content analysis. The results show that the linguistic heterogeneity that characterizes the classroom, not only of the different varieties of Portuguese L2, but also of the different national languages with a Bantu structure spoken in Mozambique, enriched and prospered the collaborative approach to learning how to make lexical inferences during the reading and reading comprehension process of the text “Speaking in Public.” We conclude that the works of this nature helps to reflect on the teaching and learning of reading in the National Education System of Mozambique.

Keywords: Collaborative Learning; Reading; Inferences.

¹Mestre em Educação / Ensino de Português, pela Universidade Pedagógica de Maputo (2019). Professor na Universidade Rovuma – Moçambique. Área de interesse: Linguística Aplicada. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0615-1470> Email: adfbsaulosse@gmail.com

1. Introdução

O artigo analisa a aprendizagem colaborativa na produção de inferências lexicais em Português L2, pelos estudantes do curso de licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, de uma Universidade Pública em Moçambique. O objetivo geral é de analisar as atividades de leitura na sala de aula, com o resumo como estratégia de desenvolvimento de habilidades para a elaboração de inferência lexicais durante a compreensão leitora de um texto. E os específicos são: (1) observar o processo de aprendizagem de realização de inferências lexicais a partir da leitura do texto “Falar em Público”; (2) discutir sobre o processo de aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais durante o processo de leitura do texto “Falar em Público”; (3) avaliar a abordagem colaborativa como estratégia para a realização de inferências lexicais pelos estudantes a partir da (re)construção do texto-base “Falar em Público”. A pesquisa é ancorada aos princípios da Abordagem Colaborativa (Figueiredo, 2018) fundamentada pela Teoria Sociocultural (Vygotsky, 2001), aos estudos sobre leitura, compreensão leitora e inferências lexicais (Marcuschi, 2023) e ao conceito de artigo de opinião (Bräkling, 2000).

O artigo persegue duas questões: a primeira, em que medida a abordagem colaborativa está implicada na realização de inferências lexicais durante o processo de leitura de um artigo de opinião e, a segunda, como a elaboração de um resumo como estratégia de leitura de um artigo de opinião pode desenvolver habilidades de realização de inferências lexicais? Esta investigação poderá, ao nível do quadro teórico, auxiliar no conhecimento ou redefinição do problema levantado e, na prática, aos sujeitos envolvidos, proporcionar mudanças que levam à melhoria da aprendizagem de leitura. O problema é a dificuldade que o estudante enfrenta na realização de inferências lexicais durante a leitura de um artigo de opinião. Estudos mostram que os estudantes moçambicanos têm a consciência de aplicação das estratégias de compreensão leitora (Ernesto, 2020) e que a realização de inferências é pertinente na compreensão textual (Schinemann; Baretta; Fernandes, 2017). A pesquisa foi aplicada, qualitativa, com abordagem de lógica indutiva e procedimento de estudo de caso. As técnicas usadas foram: revisão bibliográfica, observação, questionário, entrevista semi-estruturada e análise de conteúdos. Para além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, a metodologia de pesquisa, a aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais em Português L2, as considerações finais e as referências dos textos citados neste artigo.

2. Referencial teórico

A pesquisa é ancorada aos princípios da Abordagem Colaborativa fundamentada pela Teoria Sociocultural, segundo a qual “o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras

pessoas” (Figueiredo, 2018, p. 15). A ideia foi de trabalhar com um artigo de opinião de uma forma interativa, isto é, na troca colaborativa de ideias entre duas ou mais pessoas de forma recíproca e colaborativa (Figueiredo, 2018), de forma que os estudantes trabalhem juntos para lograr objetivos comuns de aprendizagem (Araújo; Figueiredo; Lago, 2020). Neste contexto, buscou-se ler e produzir inferências lexicais a partir de um artigo de opinião.

A teoria vygotskyana tem implicações para a educação, entre elas, o papel do outro na construção do conhecimento. Isto é, o estudante se apropria dos conhecimentos com base na mediação de outros estudantes ou professores, num processo externo que se transforma em intrapsicológico (Bezerra, 2014).

Na sala de aulas de línguas, a interação é “o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo” (Figueiredo, 2018, p. 14). Nessa perspectiva, a interação ajuda os alunos menos experientes e leva os mais experientes a descobrir novas formas de aprender, visto que na aprendizagem colaborativa também compartilham estratégias de aprendizagem (Figueiredo, 2018).

A interação na aula maximiza a aquisição de uma L2, porque promove oportunidades para *in* e *output*, quer dizer, que é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer (Figueiredo, 2018). A aprendizagem colaborativa, de acordo com Figueiredo (2018), configura-se como uma construção de conhecimento em um contexto social, que se caracteriza por tarefas realizadas de forma síncrona, referindo-se a todo o processo de aprendizagem, isto é, estudante ensinando estudante, estudante ensinando ao professor, o professor ensinando aos estudantes. Segundo o autor citado neste parágrafo, nesta perspectiva os estudantes decidem como e o que irão realizar, o professor é mediador, colaborador, provedor de apoio cognitivo e afetivo, o que o possibilita perceber as diferentes potencialidades dos estudantes.

Na teoria de Vygotsky, em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (em diante, ZDP), ressalta-se “o auxílio que o companheiro mais capaz pode oferecer ao menos experiente” (Figueiredo, 2018, p. 17). A chamada de atenção que Figueiredo (2018) faz é para o fato de que, em situações de aprendizagem, não há necessidade de existir um estudante no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros, porque a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modos que os estudantes capazes em uma tarefa podem precisar de ajuda em uma outra, fazendo com que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam se fizessem sozinhos. A ZDP, de acordo com Figueiredo (2018, p. 18), “constitui um potencial para aprendizagem, criado na interação entre os participantes quando eles se engajam em uma atividade específica juntos”.

De acordo com Vygotsky (2001) a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo: (1) regulação pelo objeto, isto é, o ambiente exerce influência sobre a criança; (2) regulação pelo outro, em outros termos, a criança é capaz de realizar certas tarefas com auxílio de outras pessoas e (3)

autorregulação, isto significa, que a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

As atividades privilegiadas neste artigo objetivam possibilitar a transição do estágio de regulação pelo outro para o de regulação, a partir de estruturas de apoio que, segundo Figueiredo (2018), possibilitam ao estudante solucionar um problema que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse ajuda (*scaffolding*). Figueiredo (2018) aconselha que as estruturas de apoio devem ser graduais (primeiro implícitas e depois explícitas), contingentes (a ajuda deve ser oferecida quando realmente houver necessidade) e dialógicas (evidencia a ZDP e o tipo de ajuda a ser oferecida). O *scaffolding*, conforme Figueiredo (2018), pode ser de assistência, ou seja, quando o mais experiente ajuda o menos experiente, ou de influência, quer dizer, quando a ajuda é recíproca e compartilhada. Os dados empíricos analisados neste artigo foram gerados com base na aprendizagem colaborativa fundada no *scaffolding* de influência.

O texto que o estudante teve de ler é um artigo de opinião. Artigo de opinião, de acordo com Bräkling (2000), é um gênero discursivo no qual se busca convencer o leitor sobre determinada ideia por meio da argumentação. Köche, Boff e Marinello (2014) advogam que na sua produção o articulista pode optar por uma linguagem cuidada ou comum, a escolha depende do público a que se destina o texto. Para a manutenção da coerência e da coesão, o autor pode valer-se de operadores argumentativos e dêiticos. O tempo verbal predominante é o presente do indicativo ou do subjuntivo para apresentar a questão, os argumentos e os contra-argumentos, e o uso do pretérito para dar uma explicação ou expor dados. Utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso com o propósito de debater o tema.

No artigo de opinião, interessa a análise e a posição do articulista em relação aos acontecimentos sociais. Em relação à sua circulação, ele é publicado nos órgãos de maior circulação e expõe a opinião do seu autor, discute um tema atual e relevante para os leitores (Köche; Boff; Marinello, 2014). O artigo de opinião é um gênero central no processo de ensino e aprendizagem explícito de leitura no Ensino Secundário Geral em Moçambique, dada a intertextualidade e a interdisciplinaridade que o caracterizam, possibilidades bastantes para os letramentos de inferências na sala de aulas de Português L2. Para embasamento das análises e dos processos de compreensão envolvidos nas atividades de leitura dos estudantes, são levadas em conta as noções básicas de *leitura*, de *compreensão leitora* e de *inferências*, sem o prejuízo dos outros conceitos que são apresentadas ao longo do artigo.

Leitura é a atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na materialidade do texto, a demandar a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Angelo; Menegassi, 2022). A ideia assente neste artigo promove o ensino de estratégias de leitura, por um lado, e o desenvolvimento das habilidades de compreensão de palavras, por outro lado, ou desenvolvimento de habilidades linguísticas. Não como pressupostos autossuficientes, mas como necessários para realizar o ato de ler (Kleiman, 2022). As referidas estratégias podem ser inferidas a

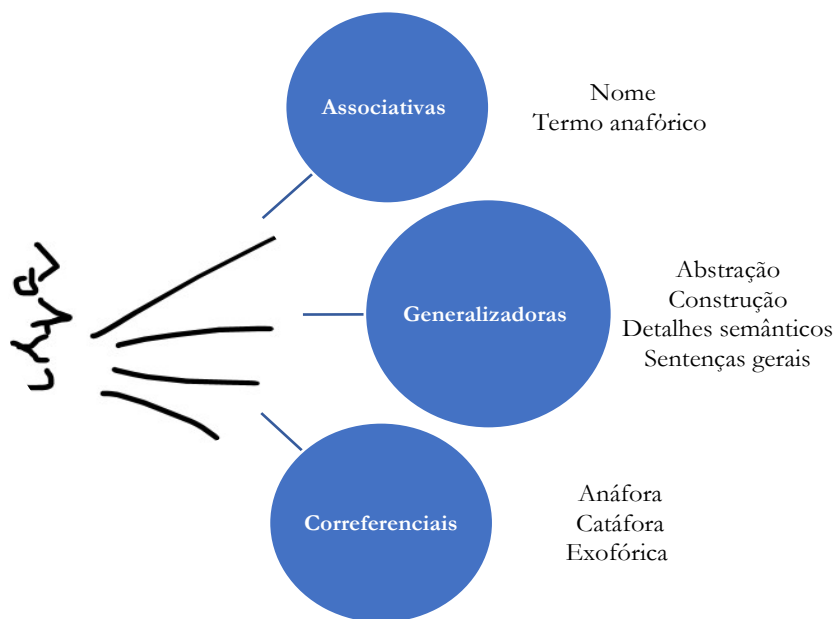
partir da compreensão do texto e reveladas pelo comportamento verbal ou não verbal do estudante, ou seja, entre outros aspectos, das respostas dadas às perguntas do texto, dos resumos feitos pelo estudante, das paráfrases produzidas pelo estudante e a forma como o estudante manipula o texto (Kleiman, 2022). Estratégias de leitura podem ser classificadas em cognitivas e/ou metacognitivas. As estratégias consideradas cognitivas (chega-se em algum objetivo de leitura com base em conhecimentos implícitos que o leitor, possivelmente, é incapaz de descrever) são operações inconscientes do leitor e as consideradas metacognitivas (auto avaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura) são operações conscientes do leitor (Kleiman, 2022). As duas estratégias têm algo em comum: viabilizar a compreensão leitora de um texto. Marcuschi (2023) advoga que compreender um texto demanda habilidade, interação e trabalho, em outras palavras, é uma atividade cognitiva trabalhosa e delicada.

Assim, compreensão leitora é um processo de construção de sentidos com base em atividades inferenciais, que resulta da colaboração que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte (Marcuschi, 2023). Porém, importa referir que esse quadro traz consequências como: “entender o texto e inferir numa relação de vários conhecimentos” (Marcuschi, 2023, p. 233), que tem subjacente a suposição segundo a qual “mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis” (Marcuschi, 2023, p. 234). O processo de compreensão se dá como uma construção coletiva, sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis, com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa (Marcuschi, 2023). Outrossim, ressalta-se o papel dos conhecimentos trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir sentido, isto é, realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (Marcuschi, 2023).

Inferência, numa primeira tentativa, é definida no processamento do discurso, como um processo cognitivo pelo qual o leitor ou ouvinte adquire novas informações a partir da informação textual explicitamente transmitida e levando em consideração o contexto do discurso (Rickhit; Strohner, 1985). O ponto central dessa definição é a influência interativa do texto e do contexto no processo de inferência, ou seja, o processo da geração de informação semântica a partir igualmente de informação semântica. Melhor dizendo, inferência é a geração de nova informação semântica a partir de informação semântica antiga em um determinado contexto (Rickhit; Strohner, 1985). Mormente, para responder aos objetivos deste artigo, adapta-se um esquema a partir do “quadro geral de inferências” proposto por Marcuschi (2023, p. 254). A partir do referido quadro, selecionou-se a categoria que agrupa as inferências de base textual semântica como alvo deste estudo, porque essa categoria possibilita manejar o ensino de sua elaboração no contexto de língua portuguesa enquanto segunda língua (L2). Com o objetivo de ilustrar esquematicamente as inferências de base textual semânticas, inspirando-se na proposta do quadro geral de inferências produzido

a partir de critérios de base textual, contextual e sem base textual, apresentado por Marcuschi (2023), para responder aos interesses desta pesquisa, adaptou-se apenas a ilustração das inferências de base textual semântica para uma versão reduzida destacando: inferências associativas; generalizadoras e correferenciais. A figura 01, a seguir, ilustra esquematicamente as inferências de base textual semânticas.

Figura 01: esquema das inferências de base textual semântica



Fonte: adaptado de Marcuschi (2023)

O referido esquema da figura 1 apresenta a síntese das inferências de base textual semântica: (1) associativas, quer dizer, que estabelecem uma relação entre o núcleo nominal antecedente e o do termo anafórico (Lopes; Carapinha, 2013); (2) generalizadoras, em outras palavras, as que possibilitam abstrair detalhes semânticos nas respectivas sentenças construindo uma proposição que é conceitualmente mais geral (Dijk, 1980) e (3) correferenciais, isto é, as relações semanticamente complementares, quando retomadas no texto, estão ligadas por relações de correferência, designadas de anáfora, catáfora ou exofórica (Adam, 2008). A escolha das inferências de base textual semântica, dentre as inúmeras inferências possíveis, deveu-se, não só ao fato de que neste artigo não caberia ousada empreitada, mas considerando que o estudo foi desenvolvido com sujeitos que, maioritariamente, têm o português como L2. E também por se considerar, estrategicamente, que os objetivos de leitura que direcionam o estudante a tarefas que mobilizam estratégias cognitivas e metacognitivas possibilitem compreensão dos significados

explícitos e implícitos no texto, uma tarefa que permite o estudante conectar ideias e preencher lacunas com base no contexto e no cotexto.

3. Metodologia de pesquisa

A pesquisa é aplicada, analisa as estratégias de realização de inferências lexicais no processo de leitura de um artigo de opinião escrito em Português L2 na sala de aula, pelos estudantes de uma Universidade Pública de Moçambique. O estudo apresenta a abordagem colaborativa como proposta metodológica para o referido processo. O paradigma de pesquisa é qualitativo, descreve e explica a aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais, com método de abordagem indutivo e procedimento de estudo de caso. A revisão bibliográfica serviu para a adequação do problema da pesquisa, a partir da revisão de obras sobre abordagem colaborativa, leitura, compreensão leitora, inferências lexicais, artigo de opinião, para além do estado de arte do tema desta pesquisa. A observação participante foi usada durante a aula, em que se adotou a abordagem colaborativa, para a realização de inferências lexicais, o que viabilizou o acesso aos dados que os colaboradores só partilham entre eles e captar o comportamento dos diferentes grupos observados.

Os dados referentes ao processo de inferenciação foram gerados a partir de resumos produzidos pelos grupos de alunos constituídos para realizarem a tarefa em colaboração. O resumo, nesta pesquisa, serve de estratégia de leitura para o desenvolvimento de compreensão leitora também revelada pela elaboração de inferências lexicais durante a sua produção. O questionário, com formulário, foi elaborado pelo pesquisador, para gerar dados individuais dos estudantes, isto é, cada um dos 40 colaboradores, respondeu ao questionário sem sofrer influências geradas pelas opiniões dos outros, porque cada colaborador respondeu ao questionário ao seu tempo e onde se sentiu confortável para o fazer. A entrevista semiestruturada, que completou os dados gerados na observação participante foi dirigida aos estudantes, que partilharam informação relevante para o tema em estudo neste artigo. A análise de conteúdos permitiu lidar com os dados gerados a partir das atividades de leitura dos estudantes, através dos resumos produzidos com o objetivo de aferir como a colaboração possibilitou a elaboração de inferências lexicais que individualmente os colaboradores não conseguiriam elaborar. Todos que colaboraram leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, à semelhança da direção da universidade, consentiram a sua participação.

A geração de dados iniciou no dia 07.11.2022, em uma sala de aulas concebida para 40 estudantes, arejada e iluminada pela luz elétrica e pelos raios do sol, que incidem no interior da sala através de três janelas grandes. A atividade envolveu 40 estudantes (doravante colaboradores), de uma turma do primeiro ano, do curso de licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, do regime laboral, de uma Universidade Pública, em Moçambique, distribuídos em 13 grupos, compostos por três colaboradores cada, com a

exceção de um, que tinha quatro colaboradores. Das atividades realizadas, resultaram 54 textos, (re) construídos de o texto-base intitulado “Falar em Público”. Cada grupo produziu quatro textos, com a exceção de um que produziu cinco, isto é, um de cada estudante e um (re) construído em colaboração. Os colaboradores desta pesquisa produziram resumos individuais, assim como em colaboração entre os elementos do grupo, com ou sem a ajuda do pesquisador, dependendo da estratégia adotada por cada grupo de colaboradores constituídos. No final da realização da tarefa, o pesquisador recebeu os textos produzidos pelos colaboradores para a análise e interpretação dos dados gerados.

Os colaboradores realizaram as seguintes atividades:

1. Leitura do texto “Falar em Público”;
2. Tomada de notas;
3. Identificação das palavras-chave de cada parágrafo do texto;
4. Atribuição de títulos a cada parágrafo do texto;
5. Consulta de palavras (des) conhecidas no dicionário (físico ou eletrônicos);
6. (Re) construção do texto-base de forma individual;
7. Criação de estratégias para reformular o que foi discutido;
8. Criação de estratégias para sintetizar o resultado das discussões;
9. Criação de estratégias para recapitular proposições ou tópicos que pudessem garantir e orientar o discurso do grupo depois das discussões.
10. (Re) construção do texto-base em colaboração;
11. Partilha de ideias e pensamentos;
12. Discussão de ideias e posicionamentos.

Todos estavam sentados em carteiras individuais, dispostas em triângulo imaginário, um defronte do outro, e, nessa disposição, realizaram as tarefas, com o auxílio dos seguintes materiais:

1. Cópia do texto “Falar em Público”;
2. Cadernos listrados individuais de tomada de notas;
3. Folhas de papel A4, com fundo branco;
4. Lápis, caneta, marcadores ou sublinhadores;
5. Dicionários de português, físicos ou eletrônicos acessados a partir dos *smartphones*.

As atividades dos diferentes grupos foram caracterizadas por diálogo e interação constante. Apesar de que, a princípio, alguns colaboradores se limitaram a ouvir e concordar com as ideias dos outros membros do grupo, mesmo depois de terem lido o texto, pouco colaborando nessa fase. Mas depois, com

a ajuda dos colegas e do pesquisador, passaram a colaborar ativamente, isto é, consultaram os dicionários físicos ou eletrônicos, estes últimos acessados a partir dos *smartphones*, a interagir mais com os colegas ou com o pesquisador. Naturalmente, uns grupos se mostram mais introvertidos e outros mais extrovertidos. De uma forma geral, cada grupo estabeleceu a sua estratégia para realizar as tarefas em 90 min. da aula de Técnica de Expressão em Língua Portuguesa, uma das seis disciplinas curriculares do curso. O tempo foi estabelecido pelo agente dos letramentos, o pesquisador, devidamente autorizado pela direção da universidade.

No dia 08.11.2022, foi dirigido um questionário sociolinguístico aos 40 colaboradores desta pesquisa, com o objetivo de aferir o nível de homogeneidade linguística da turma onde esta pesquisa foi realizada. A turma é linguisticamente heterogênea no que concerne a L1 de substrato bantu, mas todos falam alguma variante do Português Moçambicano como L2. Português é a Língua Oficial em Moçambique (Moçambique, 2004) e tem como referência o Português Europeu (pelo menos ao nível da ortografia). Nacala-Porto, distrito situado no Norte de Moçambique, tem a Enahara, uma das variantes da língua Emakhuwa, como uma das línguas bantu que coexiste com a Língua Portuguesa (Ngunga; Faquir, 2011). A coexistência entre as línguas de substrato bantu em Moçambique resulta da aculturação que durou cerca de 500 anos entre os colonos portugueses e o povo moçambicano.

Há que se ter em conta também a variedade do próprio Português em Moçambique, que Cunha e Cintra (2017) consideram como variedade não-crioula, com base do Português Europeu, emprego de vocábulos das línguas nacionais, com características fonológicas e gramaticais que variam de região para região. O que reforça a tese de Gonçalves (2010) sobre o Português Moçambicano, tendo em conta que Portugal já usa o novo Acordo Ortográfico desde 2012 e Moçambique não, deve-se investir mais em pesquisas para a padronização do Português Moçambicano em vez de se perpetuar a dependência do Português Europeu como referência, seja ela ortográfica ou não. Neste contexto, os colaboradores desta pesquisa permanecem no que se pode chamar de interlíngua, isto é, “uma estrutura psicológica latente no cérebro ativada quando se tenta aprender uma segunda língua” (Selinker, 1972, p.211, tradução nossa²). Assim, o quadro linguístico dos sujeitos caracteriza-se por uma L1 tipologicamente afastada do Português, que em dado momento, segundo Pereira e Martins (2009), pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do Português.

Nos dias 09, 10 e 11 de novembro de 2022, foram dirigidas entrevistas semiestruturadas a cada um dos 40 colaboradores desta pesquisa, na comodidade do pátio, debaixo da copa de uma árvore frondosa. A entrevista tinha como objetivo conhecer as estratégias mediadoras e de comunicação usadas pelos estudantes e as suas percepções sobre a sua participação em tarefas desenvolvidas com base na

²“We assume that there is such psychological structure and that it is latent in the brain activated when one attempts to learn a second language” (Selinker, 1972, p. 211).

abordagem colaborativa. A conversa foi em torno de seis tópicos (doravante T1, T2, T3, T4, T5 e T6) centrais. Os entrevistados (colaboradores com cognomes fictícios) estavam livres para responderem na ordem que julgassem mais cômoda. A seguir, há uma amostra das experiências partilhadas pelos colaboradores desta pesquisa, na conversa em volta do T1.

4. Aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais em Português L2

Nesta seção há duas subseções. A primeira subseção analisa a aprendizagem colaborativa, o processo e as percepções dos estudantes universitários. A segunda subseção analisa o conteúdo dos textos (re) construídos pelos colaboradores como estratégia de leitura com foco na realização de inferências de base textual semântica, associativas, generalizadoras e correferenciais. Lembra-se aqui o entendimento de que a (re)construção do texto-base não é o foco deste estudo, mas uma estratégia para gerar dados que sirvam para a análise e discussão sobre a utilização dos princípios da Abordagem Colaborativa durante a realização de inferências durante a leitura e compreensão do texto-base “Falar em Público”.

4.1 Aprendizagem colaborativa: o processo e as percepções dos estudantes universitários

Esta subseção analisa as percepções dos estudantes universitários, as dificuldades no processo de elaboração de inferências lexicais em colaboração, as vantagens da colaboração no processo de elaboração de inferências lexicais, a seleção dos elementos dos grupos para a aprendizagem colaborativa, as estratégias de elaboração de inferências lexicais e como a colaboração ajudou na realização de inferências lexicais a partir do texto. A seguir, algumas experiências relatadas pelos colaboradores.

T1. Experiência de trabalhar em colaboração

A colaboradora Antônia, em seu depoimento disse que “não foi fácil trabalhar com os colegas. A colega Agira é fechada, mas a Assia contribuiu muito. Por exemplo, foi dela a ideia de primeiro, individualmente, lermos o texto, e depois partilharmos as ideias”. Agira subscreve o depoimento da Antônia nos seguintes termos: “eu me sinto mal quando um colega diz que não estou certa, prefiro ouvir e depois, se alguma ideia for igual à minha, concordar, mas se não, prefiro calar”. Assia destaca os benefícios da abordagem colaborativa na experiência já que “em grupo há vantagem, estamos entre nós, podemos nos corrigir sem precisar ter nota negativa quando estamos erradas, por isso não vejo por que não contribuir”.

A estudante Assia, colaborando em seu grupo, apresentou a ideia de se fazer leituras individualizadas e depois partilharem o entendimento do texto que cada um teve, ou seja, o grupo adotou a estratégia pedagógica de leitura conhecida como leitura colaborativa. Relativamente às experiências dos colaboradores acima, estudos (Lago, 2011; Figueiredo, 2018) apresentam evidências que a extroversão (1) possibilita eficiência comunicativa, (2) riqueza de vocabulário em sala de aula, (3) maior correção na sua pronúncia e (4) sucesso na aprendizagem de uma L2. Porém, a introversão manifestada pela Agira, em relação à atividade colaborativa, por exemplo, não pode ser vista como um fator de insucesso na aprendizagem. Lago (2011) mostra uma relação inversamente proporcional entre a extroversão e o rendimento acadêmico, para além da vulnerabilidade à fossilização de desvios que caracteriza o estudante extrovertido. Em seguida, os depoimentos dos estudantes Carlitos, Cândida e Cremilde.

Carlitos em seu depoimento disse que “trocamos muitas ideias, a princípio a colega Cândida não estava a concordar com a ideia sobre como identificar as palavras-chave no texto. Ela estava a escrever tudo, mas explicamos como deveria fazer para identificá-las”. Cândida partilhou as suas experiências referindo que “não estava a compreender o texto, os colegas ajudaram a identificar, por exemplo, que o significado da palavra ‘público’, no texto, também se interpretava como ‘ouvintes’”. Cremilde, ao apresentar as suas experiências, partilhou que “quando li o texto pela primeira vez, sozinha, ficou difícil juntar palavras diferentes que dizem a mesma coisa, porque, para mim, todas palavras eram importantes. Carlitos disse que podíamos escrever o texto com nossas palavras”.

O estudante Carlitos, ao dizer para os colegas que poderiam escrever o texto com as suas próprias palavras, colocou em pauta o que Kleiman (2022) considera estratégias de leitura que viriam a ser reveladas nas paráfrases feitas pelos colaboradores do grupo, de forma individual, ou pelo grupo, de forma colaborativa e interativa. As experiências apresentadas por Carlitos, Cândida e Cremilde indicam que cada um deles apresentou uma perspectiva de leitura diferente, naturalmente. Sobre as perspectivas de leitura, Marcuschi (2023) advoga que copiar o texto de partida é falta de horizonte e nem sempre é garantia de que se compreendeu o texto-base. Mas, nas experiências apresentadas, percebe-se, que, por exemplo, em colaboração, os estudantes (re) escreveram o texto-base considerando o que Marcuschi (2023, p. 99) chama de “atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto”. A seguir, os depoimentos da Hortência, Hilário e Hortênsio.

Hortência, sobre as suas experiências no grupo, partilhou o que se pode considerar de diálogo para definir estratégias de leitura: “a leitura que fizemos juntos foi complicada. Não estava a dar para entender bem o texto. Decidimos que devíamos ler cada um sozinho. Depois trocar ideias”. No mesmo grupo de trabalho com a Hortência, Hilário partilhou a estratégia de (re) construção do texto-base que propôs aos seus colegas: “eu disse para os colegas que devíamos fazer o resumo usando as nossas próprias palavras, não copiar as palavras do texto”. Hortênsio apontou que “o texto tinha palavras que o grupo

desconhecia. Ao consultar o dicionário, por vezes surgiam mais dúvidas, porque aparecia mais do que um significado, o que gerava mais discussão no grupo, quando procurávamos o significado certo”.

O estudante Hilário ao partilhar a sua ideia com o grupo propôs uma estratégia de leitura que possibilitaria inferir, segundo Kleiman (2022), a compreensão do texto a partir dos resumos feitos pelos estudantes, de forma individual, ou em colaboração. Nas atividades de (re)construção do texto-base, as aprendizagens estavam centradas no colaborador e no grupo. Estudos mostram que “trabalhando juntos, os alunos podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem” (Figueiredo, 2002, p. 105). A seguir, as experiências dos colaboradores partilhadas sobre o T2.

T2. Dificuldades no processo de elaboração de inferências lexicais em colaboração

Antônia comenta sobre a ajuda oferecida pelos colegas: “por exemplo, eu disse que *eloquente* quer dizer *convincente*, olhei lá no dicionário”. Agira partilha sobre as estratégias usadas durante a realização das atividades: “eu, por exemplo, achei que *eloquente* ali naquela frase queria dizer *bom orador*”. Assia partilha sobre a ajuda oferecida pelos seus colegas durante a realização das atividades: “a palavra *conteúdo* no dicionário, partilhei com os colegas *a mensagem do texto*”.

Alguns desafios foram revelados na experiência partilhada pela Cândida quando ela diz que “Carlitos sempre me teimava [contrariava], por exemplo, eu disse que *palestra* também significa *conferência*, ele não quis aceitar, disse que era *uma apresentação oral*”. Carlitos apontou que “a palavra *palestra* no texto, trouxe muita discussão para o grupo, as colegas diziam que o significado alternativo era *conferência*, mas eu acho que é *comunicação oral*. Cremilde, corroborando a afirmação de Carlitos, comentou que “a palavra *conferência* fez-nos perder muito tempo a discutir o outro significado”.

Hortência partilhou as suas dificuldades diante dos posicionamentos das colegas do grupo, já que “eu disse [que] *discurso assertivo* é o mesmo que *encontrar as palavras certas*, eles negaram”. Hilário comentou sua reação: “por exemplo, a colega trouxe as mesmas palavras do texto: *assertivo* e *certas*. Nós não podíamos aceitar”. Já Hortêncio apontou a dificuldade que o seu grupo teve de enfrentar: “a colega se zangou, porque nós não aceitamos que *assertivo* é igual a *certas*”.

Em relação ao grupo composto pelos colaboradores Hortência, Hilário e Hortêncio, pode-se dizer que a abordagem colaborativa desempenhou o seu papel, porque é mister da colaboração, de acordo com Koch (2014), prover o ambiente que garanta a automaticidade ou o controle da atenção do grupo de trabalho. No contexto da (re)construção de um texto-base e elaboração de inferências, como foi o caso, Koch (2014) advoga que o processo inferencial pode ser automático ou controlado pela atenção e, estrategicamente, pode se dar em simultâneo, nos níveis estilístico, retórico e não-verbal. A seguir, as experiências partilhadas pelos colaboradores sobre o T3.

T3. Vantagens da colaboração no processo de elaboração de inferência lexicais:

Antônia apontou que “fiquei a saber dos colegas que a palavra *alongam-se*, significa *longo de mais*”. Agira revelou, em suas experiências, que “por exemplo, não tínhamos vergonha de falar *esgrupulossos* [sic], quando estávamos para saber o significado: *alguém cuidadoso*, no dicionário”.

As experiências que Assia compartilhou indicam haver vantagens na abordagem colaborativa: “falávamos à vontade, por exemplo, eu disse que na frase: *o investimento que este tipo de orador faz na preparação da sua intervenção revela-se completamente desproporcionado e desajustado* também podia significar que *o orador não se prepara bem*”. Já Cândida compartilhou a sua satisfação na realização das tarefas no grupo: “usávamos linguagem do bairro [coloquial], *o orador era matreco* [despreparado]”.

Carlitos compartilhou parte das estratégias do grupo para realizar a tarefa, apontando que “a palavra, *intelectualizam*, por exemplo, usamos a nossa língua materna, Emakhuwa, dissemos que era *osomiba* [tradução literal: fazer ler, dar a ler, ensinar a ler]”. Cremilde compartilhou parte de suas experiências revelando a seguinte estratégia de leitura: “Carlitos lia [soletrava] palavra-por-palavra: *ma-ça-dor*, no dicionário, *aborrecidor*”. Hortência compartilhou a sua satisfação revelando a seguinte experiência: “eu melhorei a minha compreensão a partir da leitura dos colegas”.

O horizonte de leitura individual não se impôs ao horizonte consensual do grupo, o que se percebe a partir da experiência partilhada pelo colaborador Hilário: “cada um tinha que apresentar a sua leitura, antes disso ninguém estava certo”. Hortênsio compartilhou o desafio que o seu grupo teve de enfrentar: “ao encontrar palavras desconhecidas como *fastidiosos monólogos*, tivemos que olhar no dicionário e concordarmos que significava *falar demais*”.

As estratégias mediadoras têm por objetivo facilitar a realização de uma atividade em colaboração (Figueiredo, 2025). Os estudantes, em colaboração, usaram a interlíngua e as diferentes variedades do Português L2 como ferramenta. Durante a leitura eles realizaram inferências usando “a ‘alternância de línguas’ para negociar sentido de suas mensagens e suas participações no processo interacional” (Figueiredo, 2025, p. 61). A seguir, as experiências partilhadas sobre o T4.

T4. A seleção dos elementos dos grupos para a aprendizagem colaborativa

Hortênsio e Antônia consideraram que a seleção dos elementos dos grupos de trabalho, na abordagem colaborativa, em sala de aula “deve ser aleatória, para aprender-se a trabalhar com todos os colegas da turma e conhecê-los a partir de suas experiências trazidas das classes anteriores”. Antônia, Agira, Assia, Cândida, Carlitos e Hortência consideraram que a seleção “deve obedecer a critérios de amizade ou afinidade ou proximidade, porque há liberdade, minimiza a possibilidade de haver ‘parasitas’

no grupo”. Já Cremilde e Hilário consideraram que “o professor deve criar os grupos observando o aproveitamento pedagógico”.

As percepções dos estudantes permitem refletir sobre as práticas docentes em relação aos processos de aprendizagem que adotam a abordagem colaborativa na sala de aula. A considerar que, por exemplo, segundo Figueiredo (2025), os estudantes precisam negociar os significados, as formas e os conteúdos, se o grupo não for interativo há pouca possibilidade de terminar a tarefa com sucesso. A seguir, as experiências partilhadas pelos colaboradores sobre o T5.

T5. Estratégias de elaboração de inferências lexicais na aprendizagem colaborativa

Antônia partilhou o seguinte das suas experiências: “nós lemos, interpretamos o texto, procuramos significados no dicionário, discutimos alguns significados para o texto, organizamos as ideias, construímos os parágrafos com as nossas palavras, produzimos o resumo”. Agira partilhou a experiência de colaborar na busca por palavras no dicionário: “trabalhamos juntas, por exemplo, para encontrar as palavras no dicionário”.

Assia partilhou a experiência do seu grupo para alcançar consensos: “o nosso grupo colaborou muito, por exemplo, quando discutíamos sobre a palavra *preleções*, no dicionário encontramos *preleccionar*, *discurso* e *conferência*, concordamos que devíamos manter a original, porque as outras não ajudaram”. Cândida partilhou a estratégia de (re)construção do texto-base do seu grupo: “nós, nos primeiros dois parágrafos, trabalhamos juntos, mas nos últimos concordei em colocar as ideias do colega”.

Carlitos na partilha de suas experiências apresentou a estratégia do seu grupo: “nós, depois de lermos o texto, avaliamos os parágrafos, fizemos um apanhado, individualmente, depois em grupo, e concordamos o que escrever no resumo”. Cremilde partilha as estratégias do grupo para a (re)construção do texto-base: “eu li, primeiro, sozinha, depois com os colegas, faltavam conectores, atos de fala, com os colegas, identificamos e fizemos o resumo do grupo”.

Hortência, para além de partilhar as suas experiências de leitura, partilhou também os momentos do grupo: “eu li e compreendi o texto, depois, voltei a ler com os colegas. Ler com os colegas e contribuir com ideias é onde discutimos muito, foi muito difícil, levávamos muito tempo a discutir a mesma palavra. Isso não ajudou muito ao nosso grupo”.

Hilário partilhou suas experiências de leitura e de troca de ideias no grupo: “depois de ler o texto sozinho, comecei a partilhar com os colegas, foi difícil”. Hortênsio partilhou as dificuldades que o grupo enfrentou: “no nosso grupo, cada um leu o texto e partilhou. Essa parte foi difícil, cada um impunha a sua ideia, a minha foi que escrevêssemos *um bom orador* em vez de *um bom conferencista*, expliquei que orador era mais geral, os colegas concordaram”.

O leitor tem o direito de modificar o significado do texto, de o reformular, de tecer e bordar as frases em todas associações possíveis (Sim-Sim; Micaelo, 2010), ele é “um fazedor de significados, resultantes não só do texto que alguém escreveu, mas também das condicionantes de quem o lê” (Sim-Sim; Micaelo, 2010, p. 35). Durante a realização da tarefa, os estudantes parafrasearam, descreveram, pediram, reciprocamente, esclarecimentos, confirmação da compreensão leitora e, em colaboração, verificaram a compreensão do texto. Figueiredo (2025) considera essas manifestações como estratégias de comunicação, ou seja, os estudantes falam com a finalidade de reformular e organizar os procedimentos da tarefa. A seguir, as experiências partilhadas pelos colaboradores sobre o T6.

T6. Como a colaboração ajudou na realização de inferências lexicais a partir do texto

Antônia, sobre a ajuda do grupo na realização da tarefa, disse que “ao decifrar as palavras-chave, facilitou a leitura das partes difíceis do texto”. Agira referiu que a abordagem colaborativa a ajudou: “na compreensão das palavras difíceis e a leitura do texto”. Assia disse que a abordagem colaborativa “foi útil na produção de ideias para o resumo do grupo”. Cândida disse que, com a colaboração, “consequimos identificar palavras-chave no texto, depois de discutir para a produção do texto do grupo”.

Carlitos partilhou a experiência de ver as suas ideias prevalecerem sobre as outras ideias: “as minhas ideias foram percebidas a partir das discussões. Fiquei muito feliz”. As experiências vivenciadas pela Cremilde durante a realização das tarefas com base na abordagem colaborativa *per si* foi um ganho para ela e o seu grupo, por isso ela disse que “eu não sei os meus colegas, mas para mim, mesmo que o trabalho seja corrigido nós partilhamos o que sabíamos, aprendemos o que não sabíamos e hoje sabemos mais do que antes da atividade que realizamos. Só isso já basta para mim”.

Hortência partilhou uma experiência positiva resultante da realização da tarefa: “esta atividade fez-me descobrir que, por exemplo, fixei as novas palavras, repetidas pelos colegas, com facilidade”. Hilário partilhou suas percepções sobre a realização da tarefa em colaboração: “trabalhar em grupo fez-me perceber que tenho problemas na compreensão de texto e preciso passar a ler mais para aprender”.

Hortênsio, sobre a realização da tarefa como base na abordagem colaborativa, disse que “esse exercício ajudou-me a apresentar as minhas ideias, concordar e não concordar com as ideias dos colegas, tentando explicar os motivos da minha ideia até convencer a eles ou eles me convencerem o contrário”.

Em síntese, os estudantes enfrentaram individualmente dificuldades para ler o texto-base. O texto em questão foi escrito em Português Europeu, referência em relação às diferentes variantes faladas em Moçambique. Todavia, a partir da abordagem colaborativa, foi possível compreender e (re) construir o texto-base, realizando as tarefas com base em estratégias de comunicação exteriorizadas no diálogo e na interação entre os estudantes e destes com o pesquisador: (1) a partir da confirmação da compreensão do texto, (2) da verificação da compreensão das passagens que levantavam dúvidas e (3) dos esclarecimentos

das ideias individuais e coletivas, de acordo com a perspectiva de leitura de cada grupo constituído. A seguir, a aprendizagem colaborativa na realização de inferências lexicais em Português L2.

4.1. Realização de inferências lexicais na (re) construção do texto “Falar em Público”

Nesta subseção, analisamos uma amostra do conteúdo dos 54 textos (re) construídos pelos 13 grupos de colaboradores, com base na abordagem colaborativa, a partir do artigo de opinião “Falar em Público”. A análise é focada na realização de inferências lexicais de base textual semântica: associativas; generalizadoras e correferências.

Os colaboradores usaram diferentes estratégias para o trabalho colaborativo. Por exemplo, primeiro fizeram leituras individuais, tomaram notas de forma individual e depois compartilharam as diferentes ideias com os membros do grupo. Antônia, por exemplo, reescreveu o 2.º§ do texto-base assim: “assistir as conferências, debates, seminários, certas preleções de certos oradores alongam-se sempre mais do que deve porque perdem-se os pensamentos, usam palavras caras, e conseguem causar cansaço todos [...]”.

No parágrafo (re) construído pela Antônia, verifica-se que ela individualmente tem dificuldade em observar as regras básicas para a elaboração de um resumo, o que possibilitaria respeitar a extensão do texto (re) construído, evitando explicações (porque perdem-se os pensamentos), observando a realização da inferência lexical de base textual semântica generalizadora no segmento: “*assistir as conferências, debates, seminários*”.

Agira, reconstruindo o 2.º§ escreve que “num país com frequência de reuniões é arrepiante participar de certas preleções de pessoas oradoras, aumentam-se de que devem, perdem-se no pensamento usam as palavras chaves e não valorizam uma suposta sabedoria”. Na (re) construção proposta por Agira, há realização de inferência lexical de base textual semântica generalizadora, ao optar por um substantivo conceitualmente mais geral “reuniões”, em substituição do grupo de palavras “conferências, debates, seminários”, descritas no texto-base.

Assia (re) construiu o 2.º§ da seguinte forma: “país com manias das conferencias, discutem um seminário menos substantivo, da frio na barriga assistir certas eleições de sertos [sic] discursador, eles aprofundao [sic] mais do que devem e prendem-se no raciocínio e usam palavras chaves”. Assia, ao reconstruir o 2.º§, realiza inferências lexicais de base textual semântica, generalizadora, ao reescrever a palavra “conferencias”, proposição conceitualmente mais geral em substituição da enumeração de eventos descritos nas palavras “debates, seminários”, no texto-base. Ela também realiza inferências lexicais de base textual semântica associativas, ao estabelecer a continuidade referencial do núcleo nominal antecedente na seguinte reescrita: “sertos discursador” e o núcleo nominal do termo anafórico “eles aprofundao”.

A partir da abordagem colaborativa, Antônia, Agira e Assia reconstruíram o 2.º§ parágrafo da seguinte forma: “assistir as conferências, debates, seminários, certas preleções de certos oradores

alongam-se sempre mais do que deve porque perdem-se os pensamentos, usam palavras caras e conseguem causar cansaço a todos presentes [...]”.

Apesar da reconstrução colaborativa corrigir os erros ortográficos (ex. frequência, certos, aprofundao, ou seja, *frequência*, *certos*, *aprofundam*, respetivamente), a falta de horizonte de leitura (palavras chave \neq palavras caras, pais \neq país) condicionou o (in)sucesso da tarefa. O grupo foi (in)capaz de capitalizar os conhecimentos individuais, por exemplo, da Agira e da Assia, que realizaram, individualmente, inferências de base lexical semântica generalizadoras e correferenciais para (re) construir o texto. De acordo com Marcuschi (2023) há falta de horizonte de leitura quando a atividade do leitor se reduz a uma mera atividade de repetição.

Na (re) construção do 4.º§ do texto-base, por exemplo, Cândida escreveu o seguinte: “orador foca-se na leitura torna-se a plateia fica tediosa, é difícil para o publico acompanhar o que é que esta sendo mostrado. Uma apresentação demasida conceptualizada naquilo que é a idealização da sua ciencia é ineficaz [...]sic”.

O texto (re)construído por Cândida é ininteligível, não só por conta dos erros ortográficos dados (publico \neq público, ciencia \neq ciência, esta \neq está), mas também pelos erros de nível sintático e semântico (foca-se somente na leitura torna-se a plateia fica tediosa). A perspectiva de leitura usada pela colaboradora, caracterizada pela falta de horizonte, agrava-se pelo fato de que essa maneira de ler, se identifica, também, com o horizonte problemático ou inadequado, que, segundo Marcuschi (2023), extrapola e vai além das leituras autorizadas pelo texto-base.

Carlitos, outro colaborador do grupo da Cândida, (re) construiu o 4.º§ da seguinte forma: “se um discurso é lido perante a plateia torna-se tedioso, se o orador faz acetatos é impossível de o acompanhar, se dá conceitos centralizados na ciência, a palestra torna-se perversa”sic].

O texto (re)construído por Carlitos revela um horizonte de leitura indevido, quer dizer, segundo Marcuschi (2023), o leitor, ao (re)construir o seu texto, faz afirmações não autorizadas pelo texto-base. Porém, há realização de inferência lexical de base textual semântica correferenciais na relação de identidade referencial entre o núcleo nominal antecedente, “um discurso”, e o signo semanticamente interpretável, o adjetivo, “tedioso”, e de inferência lexical de base textual semântica associativa que estabelece relação entre o núcleo antecedente, “o orador”, e o núcleo nominal do termo anafórico retomado pelo artigo definido, “o”.

Cremilde (re) construiu o 4.º§ da seguinte forma: “em simplificação não quero dizer banalização ou superficialidade, trata-se de ser incisivo e de tentar centrar o discurso no essencial, [...] perceber que tudo se perde quando o orador passa a ser ouvinte de si próprio [...]”.

Ao ler o texto de Cremilde, verifica-se que há falta horizonte na leitura dela, isto é, ela limita-se a copiar o texto-base. Por exemplo, por um lado, ela não realizou inferências lexicais de base textual semântica generalizadora, que permitiria abstrair detalhes semânticos construindo proposições a partir de conceitos mais gerais, nas orações: (1) “simplificação não quero dizer banalização ou superficialidade”; (2) “trata-se de ser incisivo e de tentar centrar o discurso no essencial” e (3) “longos e cansativos monólogos”. Por outro lado, ela realizou inferências lexicais de base textual semântica associativa a partir do estabelecimento da relação entre o núcleo nominal, “o orador”, e o núcleo nominal do termo anafórico, “ouvinte de si próprio”.

O grupo constituído por Cândida, Carlitos e Cremilde (re)construiu o 4.º§ como se segue: “quando o discurso é baseado na leitura deichao publico cansado porque os ouvintes não têm a capacidade de reter tanta informação” [sic].

Apesar dos erros ortográficos dados (deicha ≠ deixa, têm ≠ têm, publico ≠ público), ao ler a (re) construção do 4.º§ do texto-base, tarefa realizada pelo grupo da Cândida, Carlitos e Cremilde, verifica-se que o horizonte de leitura feita pelo grupo é mínimo, isto é, de acordo com Marcuschi (2023), o grupo fez uma leitura parafrástica, ou seja, selecionou o que dizer e escolheu o léxico que interessava. O que de algum modo viabilizou, por exemplo, a realização de inferências de base textual semântica correferência, que liga, por relações semanticamente complementares, o núcleo antecedente, “o publico”, retomado na anáfora, “os ouvintes”.

Hortência (re) construiu o 6.º§ do texto-base da seguinte forma: “um bom conferencista é aquele que sabe dar os exemplos ou ideias mais realistas e sabe improvisar no contexto da sua apresentação ele abstem-se de ler as informações que são reflectidas, pois optam em falar dos seus pontos de vista [...]”.

O texto (re)construído pela Hortência indica haver falta de horizonte na leitura feita por ela, porque ela se limitou a copiar o texto-base, uma tarefa que se dá, segundo Marcuschi (2023), quando o leitor age sobre o texto como se só existissem informações objetivas inscritas de modo transparente no texto. Ainda assim, ela realiza inferências associativas ao garantir a continuidade referencial entre o núcleo nominal antecedente, “bom conferencista” e o núcleo nominal dos termos anafóricos, pronome possessivo, terceira pessoa do singular, “sua ”, pronome pessoal, terceira pessoa do singular “ele” e pronome possessivo, terceira pessoa do plural “seus”.

Hilário, um dos membros do grupo da Hortência, (re)constrói o 4.º§ da seguinte forma: “um bom orador é aquele que consegue trazer uma mensagem de forma mais simples de ser compreendida, não se baseando muito na leitura, mas focando na boa explicação”.

Ao usar os advérbios, “mais/muito”, e o substantivo informal, “boa”, na (re)construção do 4.º§, pode-se subentender que o colaborador enfrentou dificuldades na elaboração do resumo, por exemplo, na observação da regra que rege sobre a economia de palavras. Mas isso não o impediu de realizar uma inferência lexical de base textual semântica correferências, retomada do núcleo nominal, “bom orador”, ligada por relações semanticamente complementares ao pronome demonstrativo “aquele”.

Hortênsio, do grupo da Hortência e do Hilário, (re) construiu o 4.º§ da seguinte forma: “um bom orador é aquele que consegue ser simples e sabe articular fazendo com que os presentes não sejam apenas ouvintes mas sim participantes activos” [sic].

O horizonte de leitura do Hortênsio é mínimo, ou seja, de acordo com Marcuschi (2023), ele repete, com outras palavras, o que é dito no texto-base. Este colaborador realiza inferências de base textual semânticas correferenciais, “bom orador”, ligada por relação semanticamente complementar ao pronome demonstrativo, “aquele”, aos núcleos nominais anafóricos, “os presentes/ouvintes/participantes”.

Hortência, Hilário e Hortênsio (re) construíram o 6.º§ do texto-base da seguinte forma: “um bom orador é aquele que consegue ser simples e sabe articular, fazendo com que os presentes não sejam apenas ouvintes mais sim participantes activos” [sic].

O parágrafo (re)construído pelo grupo da Hortência, Hilário e Hortênsio mostra que o horizonte de leitura do grupo foi mínimo. Reconsiderando o erro dado (mais \neq mas), o grupo foi capaz de realizar inferências lexicais de base textual semântica associativa. Por exemplo, o termo antecedente, “um bom orador”, apesar de não ser retomado pelos termos anafóricos, “os presentes/apenas ouvintes/participantes activos”, remete-nos a um referente até então não nomeado neste parágrafo (re) construído pelo grupo, mas, nesta continuidade semântica, há coesão, porque esses termos anafóricos recuperam informação não verbalizada, mas tida como disponível para o leitor, a partir do conhecimento do mundo como: *um orador precisa de ouvintes*.

Em síntese, os grupos enfrentaram dificuldades e procuraram superá-las, (re)construindo o texto-base com foco na realização de inferências lexicais de base textual semântica, de acordo com as suas perspectivas de leitura. A realização de inferências lexicais usando como estratégias de leitura o resumo colocou o estudante em situação de colaborador e protagonista de sua aprendizagem, motivando-o a emitir opiniões e levando-o à compreensão do texto lido. Assim, o grupo onde o estudante estava a colaborar teve inúmeras possibilidades de realizar inferências diferenciadas de uma mesma palavra ou grupo de palavras, aspecto este advogado pelo princípio subjacente à formação da macroestrutura de um texto que está dependente dos propósitos e conhecimentos de cada colaborador engajado na tarefa de ler e compreender o texto. Isso possibilitou ao grupo composto pelos estudantes condições de promover, no seio deles, debates e a socialização de estratégias promissoras ao desenvolvimento de habilidades para a produção de inferências lexicais de base semântica durante o processo de leitura e compreensão do texto

“Falar em Público”, tomando como estratégia o resumo, mas não isolado dos outros processos estratégicos envolvidos nessa tarefa de ler e compreender um texto (como criar perguntas sobre o texto e responder, fazer leitura nas entrelinhas, releitura e anotações, leitura em voz alta, etc., só para citar alguns). Outrossim, de algum modo, a colaboração enriqueceu o repertório lexical individual do estudante e do grupo envolvido nas atividades desenvolvidas com base nos princípios da Abordagem Colaborativa, como revelaram os depoimentos da Antônia, que passou a conhecer o sinônimo da palavra *alongam-se* (significado contextual: longo de mais), da Agira, que passou a conhecer o significado da palavra *escrupuloso* (significado contextual: metuculoso ou alguém cuidadoso), apenas para citar alguns exemplos. A utilização dos princípios da Abordagem Colaborativa para a (re)construção do texto-base “Falar em Público” permitiu ao pesquisador identificar inferências de base semântica elaboradas de forma individual e/ou em colaboração. Para além de ter permitido identificar até que ponto cada colaborador ou o grupo foi ou foram afetado(s) pela leitura do texto, de modos que fizessem com que o colaborador ou o grupo conseguisse elaborar inferências de palavras ou grupo de palavras a partir do texto-base, de forma descontráida e colaborativa.

5. Considerações finais

O artigo discutiu em que medida a abordagem colaborativa está implicada na realização de inferências lexicais durante o processo de leitura do texto “Falar em Público” e buscou responder como a elaboração de um resumo como estratégia de leitura do texto-base pode desenvolver habilidades de realização de inferências lexicais em estudantes de uma universidade pública em Moçambique. Para tal analisou as atividades de leitura na sala de aula, observou a (re)construção colaborativa do texto-base e promoveu a discussão sobre o processo de aprendizagem de realização de inferências lexicais com base na Abordagem Colaborativa durante o processo de leitura.

Sobre as dificuldades que o estudante enfrenta na realização de inferências lexicais durante a leitura de um artigo de opinião, a pesquisa mostrou evidências que ele (1) realiza inferências lexicais de base textual semântica; (2) usa os princípios da Abordagem Colaborativa, quando proposta pelo agente dos letramentos (no caso o professor), para decifrar palavras e grupos de palavras de difícil compreensão durante a (re) construção do texto-base; (3) usa os princípios da Abordagem Colaborativa, quando proposto pelo agente dos letramentos, na (re) construção e realização de inferências para corrigir, se for o caso, os erros de diferentes níveis e (4) pratica uma perspectiva de leitura subjacente à (in) compreensão do texto-base. Assim, a avaliação que se faz da utilização dos princípios da Abordagem Colaborativa como estratégia para a realização de inferências lexicais, em Português L2, é positiva, porque ela tornou rica a aprendizagem do Português L2 naquela turma numerosa e linguisticamente heterogênea.

6. Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A lingüística: introdução a análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro & MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de línguas. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro & MENEGASSI, Renilson José & FUZA, Ângela Francine (Org.). *Leitura e Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Cap. 1.p. 13-84.
- ARAÚJO, Evandro Rosa de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; LAGO, Neuda Alves do. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da receção: um relato de experiência. *Leitura*, n. 67, p. 99-114, 2020.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2014. cap. 2., p. 39-49.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalho com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7.^aed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- ERNESTO, Nelson Maurício. A aplicação de estratégias de compreensão da leitura em estudantes universitários moçambicanos futuros professores de português. *Revista X*, Paraná, v.15, n.7, p. 272-289, ago. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/73802-310978-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/73802-310978-1-PB%20(5).pdf). Acessado em 13/11/2022.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa; semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 39, p. 105-129, 2002.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2025.
- GONÇALVES, Perpétua. *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM, 2010.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 17.ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti. & MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LAGO, Neuda Alves de. Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, Neide Cesar; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. (org.). *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUEFCG, 2011. p. 11-36.
- LOPES, Ana Cristina Macário; CARAPINHA, Conceição. *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2023.
- MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). *Constituição da República de Moçambique*. 3. ed. Maputo: alcance. Coordenado por Cátia Fernandes.
- NGUNGA, Armindo.; FAQUIR, Osvaldo Girrugo. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: CEA-UEM, 2011.
- PEREIRA, Isabel; MARTÍNS, Cristina. Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In: MATEUS, Maria Helena. Mira. et al. *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 31-36.
- RICKHEIT, Gert.; STROHNER, Hans. *Inferences in Text Processing*. New York: North-Holland, 1985.
- SCHINEMANN, Juliana; BARETTA, Luciane; FERNANDES, Célia Bassuma. Compreensão leitora e a geração de interferências. *Interfaces*, Paraná, vol. 8, n. 3, p. 116-128, out. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322105183_Compreensao_leitora_e_a_geracao_de_interferencias . Acessado em 13/11/2022.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.
- SIM-SIM, Inês.; MICAËLO, Manuela. (Coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. 2. ed. Lisboa: ASA, 2010.
- Van DIJK, Teun Adrianus. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.