



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

BENEDITA CONCEIÇÃO BRAGA MONTEIRO

**A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA NA ABORDAGEM
DIDÁTICA DO TEXTO: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR
APRENDIZ**

**FORTALEZA – CEARÁ
2014**

BENEDITA CONCEIÇÃO BRAGA MONTEIRO

A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA NA ABORDAGEM
DIDÁTICA DO TEXTO: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR APRENDIZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Monteiro, Benedita Conceição Braga.

A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz [recurso eletrônico] / Benedita Conceição Braga Monteiro. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 207 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

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

1. Sociocognição. 2. Referenciação. 3. Texto. 4. Leitura. 5. Ensino de língua materna. I. Título.

BENEDITA CONCEIÇÃO BRAGA MONTEIRO

A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA NA ABORDAGEM
DIDÁTICA DO TEXTO: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR
APRENDIZ

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

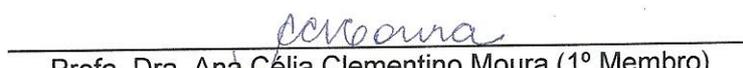
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 28 / 11 / 2014.

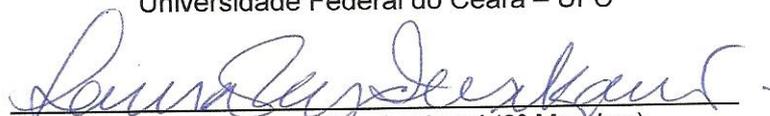
BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (1º Membro)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A meu pai e minha mãe por terem feito mais do que podiam para os filhos estudarem.

Ao querido padre-pai Albani Linhares pelas oportunidades de experiência com os benefícios da Palavra viva, mais praticada do que dita.

À professora Helenice pela grandeza do convívio com sua pessoa confiável, humilde, competente, profunda, justa, íntegra, inteligente e solidária.

Ao meu marido Monteiro pelo amor e a paciência com que tem superado nossas diferenças e, especialmente, pelos trinta anos de seu apoio aos meus estudos.

Às minhas filhas, Morgana e Rochana, por todas as inestimáveis manifestações que fluem do nosso amor recíproco.

À Jariza por tudo o que fez para eu entrar e permanecer no mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se revelar em tantas pessoas-anjo que me apoiaram nas diversas etapas desta dissertação, pela força nas dificuldades, pelas oportunidades de estudo e de trabalho.

À minha família, em especial às minhas filhas e ao meu esposo, pela paciência, pelo incentivo, pela confiança, pela ajuda nas digitações e pelos diversos momentos em que priorizaram este trabalho, em que rezaram por ele e por mim; tanto por creditarem-lhe genuína importância quanto por demonstrarem empatia ao meu esforço.

À minha orientadora, Prof.^a Helenice, por saber conciliar brilhantismo e simplicidade, por ser admirável não só na sua atuação acadêmica, que persuade para o valor da docência e da decência, mas também por sua personalidade, que cativa e que inspira o melhor das pessoas. Por todas as orientações valiosas, que não se limitam ao período do mestrado, uma vez que as recebo há catorze anos. Pela solidariedade recebida na dor e na concretização de um sonho.

À professora Laura Tey, pelas colaborações com a minha pesquisa desde a qualificação do projeto, pelas aulas e pela compreensão que a fizeram uma das participantes maravilhosas dessa conquista.

A outras professoras que passaram pela minha vida acadêmica, a quem também sou grata: Abniza, Áurea, Aurora, Claudete, Claudiana, Dilamar, Ednilza, Iuta, Letícia, Mônica, Nukácia e Vicência.

Aos professores do PosLA João Batista e Ruberval, por me mostrarem caminhos teóricos importantes.

À professora Ana Célia, pelo voto de confiança que me deu ao aceitar o convite para ler este trabalho e tecer considerações sobre ele.

À professora Rozania, que, embora atarefada, aceitou participar como suplente da minha banca, o que lhe valeu mais o encargo de ler o presente texto.

Ao professor Edgar Linhares, pelo compromisso em promover melhorias na educação, assim como pelo empenho em favor do meu afastamento das atividades laborais para dar continuidade ao mestrado.

Ao Valdinar Custódio, pelos seus textos bons, objetivos e didáticos que tanto me auxiliam o entendimento. Pela solicitude ao enviar-me fontes bibliográficas relevantes a este trabalho.

À coordenação do PosLA, mais especificamente, na pessoa do professor Wilson, pela atenção e pela compreensão em um momento difícil.

À secretária do PosLA, Keiliane, pela eficiência, pela gentileza, pela ternura, pela afabilidade e por tanto apoio na resolução das minhas pendências acadêmicas.

À Andrezza, à Érica, à Jariza e à Alana, por serem íntegras, prestativas, inteligentes, estudiosas e pacientes comigo. As contribuições de vocês assumiram variadas formas, seja em matrículas e em formatações, seja em leituras ou em conselhos. Tais expressões guardam mais que muito obrigada, guardam o insopelável da recepção e da doação do bem.

Ao Eleildo, ao Renan e demais bolsistas, com quem convivi de forma tão saudável e enriquecedora durante esse período no grupo de estudos GEENTE.

Ao Carlos Eduardo, pela convivência fraterna e produtiva que tivemos, tanto como participantes do GEENTE quanto como estagiários na TELP.

Aos alunos da TELP, pelas lições práticas que me proporcionaram durante o estágio, as quais, indiretamente, estão inseridas neste trabalho.

À Fernanda, à Avanúzia e à Nirla, colegas de trabalho e amigas-irmã, com quem tenho compartilhado altos e baixos da vida.

À Idália, por tantos motivos e, especialmente, pelos esforços na produção da revista Siaralendo.

À Charliana, à Cristina, à Natália, à Poly e à Rafaelle, companheiras igualmente admiradas.

Ao Emanuel e ao Kennedy, pela convivência amistosa e boa no trabalho e pelas eventuais substituições no Master, a fim de que eu pudesse me dedicar às aulas do mestrado.

Aos autores em que me apoiei para as reflexões desta dissertação, especialmente: Bazerman, Cavalcante, Costa, Custódio-Filho, Hanks, Koch, Marcuschi e Stake, com os quais muito aprendi.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pelo interesse em aprender. Pela consideração demonstrada na assiduidade. Pelo desejo de uma educação melhor para si e para os outros. Pela dedicação em realizar as atividades propostas. Pela convivência harmoniosa e divertida. Pelo compartilhamento de experiências.

À SEDUC, pela contribuição com esta pesquisa e por incentivar o aperfeiçoamento de seus professores, mais especificamente, pelo apoio recebido da parte de Maria Izolda Cela de Arruda Coelho (Ex-Secretária da Educação) e Maurício Holanda Maia (atual Secretário de Educação).

Ao Ceja Monsenhor Hélio Campos, nas pessoas do Iury (diretor da escola), da Idalina (coordenadora pedagógica), da Creusa (secretária) pelo apoio nas muitas necessidades e dificuldades desta pesquisa.

À direção do Colégio Master, pela compreensão e o apoio nas diversas situações em que precisei me ausentar da escola para realizar atividades do mestrado.

“O pensar complexo não é um pensamento ‘holístico’ que privilegia o global sobre a análise das partes, dos seus componentes. Ele pretende articular o todo com as partes, o global e o particular num ir e vir incessantes.”

Nelson Fiedler Ferrara

RESUMO

Neste trabalho abordamos a referenciação como fenômeno potencializador do ensino da leitura. Adotando como pressuposto básico uma visão sociocognitiva e interacional da linguagem, do texto e da aprendizagem, estabelecemos como objetivo do estudo investigar se e de que modo uma abordagem dos fenômenos referenciais, a partir dessa perspectiva, favoreceria o desempenho dos alunos na compreensão desses fenômenos e no alargamento de suas competências em leitura e produção de textos. Os sujeitos participantes da experiência foram 05 (cinco) alunos de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza, todos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio. Os dados que analisamos foram gerados ao longo de um curso de interpretação textual, que constou de 12 (doze) encontros de duas horas-relógio, período durante o qual desenvolvemos 06 (seis) atividades que compõem a revista *Siaralendo*, a parte dedicada a Língua Portuguesa no projeto PreparAÇÃO, da Seduc – Ce. Para a coleta de dados, recorremos a três tipos de instrumento: **Notas de observação interativa**, que reúnem o registro das observações da pesquisadora; **Respostas a questões condutivas**, que englobam a resolução individual e coletiva das questões propostas no material didático; e **Diários de bordo**, que contêm o registro das diversas percepções/impressões dos alunos sobre conteúdo, metodologia, tipo de abordagem do material didático, atuação da professora etc. Para a análise, selecionamos uma amostra que abrange os dados relativos à aplicação de duas das seis atividades desenvolvidas ao longo do curso, os quais, a nosso ver, são representativos do tipo de interação e reflexão que ocorreu durante o experimento. De um modo geral, os dados permitem afirmar que houve mudança na concepção de texto e de leitura dos alunos participantes. Os três tipos de registro utilizados revelam que, embora com diferentes níveis de compreensão, esses alunos passaram a ver a possibilidade de ampliar o texto, durante a leitura, por meio da mobilização de conhecimentos provenientes de diferentes fontes, além da linguística. Atribuímos essa mudança a uma mescla de fatores, entre os quais destacamos os seguintes: a abordagem proposta pelo material didático, a mediação desenvolvida pelo professor durante as aulas e o interesse natural pela aprendizagem demonstrado pelos participantes, adultos, que viam no desenvolvimento da capacidade leitora um caminho para atingir seus objetivos pessoais.

Palavras-chave: Sociocognição. Referenciação. Texto. Leitura. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

In this paper we address referenciation as a phenomenon which supports reading education. Assuming a sociocognitive interactional view of language, text and learning, we established as the objective of our research to investigate how an approach of referential phenomena based on this perspective would improve the performance of students by providing their comprehension of these phenomena and the increase of their reading and texts production skills. The participant subjects of the experiment were five (05) students of an educational center for young people and adults (Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA) in Fortaleza. All of them were enrolled in the first year of high school. The data we analyzed were produced over a textual interpretation course, which consisted of twelve (12) meetings that lasted two clock hours each. During this course we have developed six (6) activities that integrate the *Siaralendo* magazine, the part dedicated to Portuguese language in the PreparAÇÃO project, by Seduc - Ce. To collect data, we used three kinds of instrument: **Interactive observation notes**, which incorporate the record of the researcher's observations; **Answers to conductive questions**, which include individual and collective solutions to the questions in the didactic material; and **Logbook**, which contains the record of the various perceptions/sights of students on content, methodology, type of approach to the didactic material, teacher's performance etc. For the analysis, we selected a sample of the data concerning to the application of two of the six activities that have been developed throughout the course, which, in our opinion, are representative of the sort of interaction as well as the kind of reflection that have occurred during the experiment. In general, the data allow us to state that there was a change in the participant students' conception of reading and text. The three types of record we used shows that, even with different levels of understanding, these students began to see the possibility of expanding a text while they are reading it, by mobilizing knowledge from different sources besides language. We attribute this change to a mix of factors. Among these factors, we include: the approach proposed by the didactic material, the mediation developed by the teacher during classes and the natural interest in learning demonstrated by the subjects, adults, who saw in the development of the reading ability a path to achieve their personal goals.

Keywords: Sociocognition. Referenciation. Text. Reading. Mother tongue teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	A INSERÇÃO COGNITIVA E SUA MEDIAÇÃO PELA LINGUAGEM: INDAGAÇÃO E DESDOBRAMENTOS	17
2.2	A DIMENSÃO SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DO TEXTO: PROPOSTAS E LIMITES.....	26
2.2.1	Potencialidades sociocognitivas da referenciação e emergência do texto como evento	28
2.2.2	Referência e transposição didática: proposições e realizações	34
2.3	A OBSERVAÇÃO DO PARADIGMA SOCIOCOGNITIVISTA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DO TEXTO	47
2.4	O MATERIAL DIDÁTICO APLICADO NO EXPERIMENTO	49
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	57
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA E SUJEITOS	60
3.3	GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	64
3.3.1	Notas de observação interativa	67
3.3.2	Respostas a questões condutivas.....	68
3.3.3	Diário de bordo.....	72
3.4	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	72
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE	73
4	TRAJETÓRIA DE (RE)CONSTRUÇÃO DE REFERENTES: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1	APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	80
4.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES	83
4.2.1	Atividade 1 - Os livros grudam na sua mão?	83
4.2.1.1	Referentes (re)construídos via contextualização do tema abordado no texto	84
4.2.1.2	Re(construção) de referentes a partir de questões condutivas de interpretação textual	89
4.2.1.3	Diário de Bordo	117

4.2.1.4	As categorias de análise no diálogo com a percepção dos sujeitos	120
4.2.1.5	A Matriz de Referência do SAEB na revista Siaralendo	127
4.2.2	Atividade 2 - Crítica com Humor	129
4.2.2.1	Referentes (re)construídos via contextualização dos textos a serem abordados	129
4.2.2.2	Re(construção) de referentes a partir de questões condutivas de interpretação textual	131
4.2.2.3	Diário de bordo	140
4.2.2.4	As categorias de análise na percepção dos sujeitos	142
4.2.2.5	A Matriz de Referência do SAEB na revista Siaralendo (Atividade 2)	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	152
	ANEXOS	158
	ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética	159
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	162
	ANEXO C - Atividade acordo ortográfico – você sabe o que é?	164
	ANEXO D - Atividade didática dos participantes	171
	ANEXO E - Diário de bordo	193

1 INTRODUÇÃO

O entendimento de que os processos de referenciação são ferramentas essenciais na elaboração, ativação e expressão de nossas vivências leva-nos a crer que esse fenômeno é central nas ações comunicativas. Imbricado a essa percepção está o pressuposto teórico de que a língua é uma ação interlocutiva situada, na qual os referentes são construídos em práticas interacionais que requisitam a colaboração dos interlocutores (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Desse modo, língua, realidade e formas de referir são fatores indissociáveis da tessitura e da compreensão textual. Acreditamos, por isso, que, no âmbito do ensino de língua materna, a assunção efetiva dessas proposições favorece o desenvolvimento de competências em leitura e produção textual, que ainda se revelam em vergonhoso patamar, conforme “denunciam”, mesmo que muito parcialmente, as avaliações nacionais, como o SAEBE (Sistema de Avaliação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A necessidade de enfrentamento dessa questão, a nosso ver, pode ser aliada às potencialidades da referenciação na abordagem dos textos e justificar a realização de pesquisas como esta, que investiguem como materiais didáticos e posturas pedagógicas podem contribuir para a construção sociocognitiva dos referentes na interpretação de questões de atividades didáticas de língua materna.

Essa suposição encontra apoio, por exemplo, em autores como Marcuschi (2008); Cavalcante (2011 a; 2011b, 2012); Cavalcante, Brito e Custódio-Filho (2014); Custódio-Filho (2006); Costa (2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2013). Nas diligências propostas por esses autores predomina o postulado de que a referência é um ato de elaboração criativa situada que envolve experiências e percepções no funcionamento da língua como atividade cognitiva e sociointerativa.

Nesse sentido, esses estudiosos assumem a existência de um entrelaçamento entre linguagem, cultura, sujeito e história no qual o conhecimento não pode ser dessubstanciado das significações que são impressas aos fatos nos atos de referir, inferir e aprender. A partir dessa perspectiva, a atividade de compreensão textual se define como resultante de ações conjuntas de produção de sentidos, cuja ativação ancora-se em processos referenciais, que, em conformidade com o que esses linguistas propõem, podem favorecer o desenvolvimento da competência discursiva dos leitores-aprendizes.

Os estudos mencionados no parágrafo anterior representam contribuição importante, tanto para o acervo teórico da referenciação como para o ensino, pois, além das

questões relevantes para as quais despertam, estão entre os poucos trabalhos da área que abordam o tema sob essa perspectiva.

No entanto, entendemos ser necessário não descurar do modo como esse aporte a que aderimos poderia refletir na percepção do leitor-aprendiz, uma vez que as atividades propostas pelos autores requerem adaptações para que sejam aplicadas a processos de compreensão leitora no ensino básico. Além disso, não temos conhecimento de pesquisas na área da referencialidade que examinem a questão sob esse enfoque. Aliamos a essas considerações o fato de que a abordagem da referência no âmbito do ensino básico, de modo geral, limita-se à coesão cotextual, o que é reconhecido, por exemplo, em Custódio-Filho (2006).

Essas considerações estão entre os fatores que impulsionaram o surgimento do experimento aqui relatado, cujo objetivo principal consistiu em analisar, sob a perspectiva sociocognitiva interacional da referência, o processo de (re)construção de referentes desenvolvido por alunos do primeiro ano do Ensino Médio na resolução de questões de atividades didáticas de compreensão textual, da revista *Siaralendo*, a parte dedicada à Língua Portuguesa no projeto PreparAÇÃO da Seduc-Ce. Entendemos que esse material didático contempla uma proposta de abordagem da língua, dos gêneros, do texto e da aprendizagem orientada sob essa perspectiva.

Ao longo da experiência, refletimos sobre a) como estudantes habituados a lidar com o texto como fonte de respostas reagem a pistas de contextualização do referente; b) em que medida pistas de contextualização do referente favorecem a interpretabilidade; c) até que ponto a experiência de análise e discussão de pistas de acessibilização, na interação com o material didático, com os colegas e com o professor promove mudanças nas reações a esses recursos interpretativos.

A fim de investigar essas questões, promovemos doze encontros de duas horas-relógio cada, período durante o qual desenvolvemos seis atividades da revista *Siaralendo*. Os sujeitos participantes de nossa pesquisa foram cinco alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio em um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza. Recorremos a três tipos de instrumento para a coleta dos dados: notas de observação interativa, que reúnem o registro das observações da pesquisadora; respostas a questões condutivas, que englobam a resolução das questões propostas nas atividades didáticas e

diários de bordo, que contêm o registro das diversas impressões dos sujeitos sobre conteúdo, metodologia, tipo de abordagem do material didático, atuação da professora.

As ações mobilizadas a partir desses instrumentos propiciaram o surgimento de dados que foram analisados com atinência à interpretação do leitor-aprendiz. Cremos que investigações dessa natureza encontram relevância, no atual panorama dos estudos em Linguística de Texto com foco na referenciação, tendo em vista haver carência de publicações que incidam sobre aplicações dessa proposta teórica ao ensino, principalmente no que diz respeito aos recursos da referência enquanto fenômenos potencializadores da compreensão do texto.

No que remete à organização estrutural, este relato apresenta, além deste primeiro capítulo, no qual tecemos estas considerações introdutórias, outros quatro capítulos seguidos das considerações finais, das referências e dos anexos do experimento. Constam dos quatro capítulos, em sequência, o referencial teórico que norteia a pesquisa, a metodologia por que encaminhamos o estudo, a análise dos dados coletados e interpretados no decorrer do processo e as considerações.

No segundo capítulo, tecemos, de início, breves considerações sobre as noções de cognição e linguagem a fim de situar a perspectiva sociocognitiva da referência e demonstrar sua potencialidade para interferir nos processos didáticos de (re)construção do sentido do texto. Em seguida, comentamos algumas propostas de aplicação dos pressupostos da referenciação ao ensino da compreensão e da produção textual e, depois, pomos em foco a relevância das premissas sociocognitivistas no tratamento da atividade de compreensão textual. Por último, fazemos uma apresentação da revista *Siaralendo*, o material didático a ser empregado no experimento.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a metodologia adotada para realizar a pesquisa. Tratamos primeiro das características da pesquisa, que pode ser enquadrada como pesquisa-ação, em conformidade com a percepção assumida pelos autores em cuja produção nos apoiamos. Em seguida, descrevemos o perfil dos sujeitos envolvidos, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta utilizados, os procedimentos de geração de dados, a organização do corpus e as categorias definidas para a análise.

No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os dados, à luz dos pressupostos teóricos apresentados. Primeiro, descrevemos a etapa de apresentação do material didático aos participantes. Na sequência, relatamos o processo de resolução de duas atividades exploradas

ao longo de quatro encontros. Em cada atividade, analisamos o processo de (re)construção de referentes decorrente da contextualização do texto a ser estudado; da composição de respostas orais e escritas; das reflexões dos participantes nos diários de bordo. No final de cada atividade, fazemos uma apreciação relativa às reações dos participantes às categorias de análise adotadas e, por último, mostramos um quadro que relaciona as questões comentadas aos descritores da Matriz de Referência do SAEB.

No quinto capítulo, que trata das considerações finais, retomamos nossas questões de pesquisa e apresentamos algumas impressões decorrentes dos processos observados e das reflexões feitas a partir deles.

Finalizamos nosso trabalho com a exposição das referências citadas e, em seguida, os anexos onde dispomos o parecer do Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as atividades didáticas e os diários de bordo produzidos pelos sujeitos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“A maioria ignora o que não tem nome; e a maioria acredita na existência de tudo o que tem um nome.”

Paul Valéry

Neste capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos em que nos apoiamos para a realização desta pesquisa. Tendo em vista a multiplicidade de fatores envolvidos no problema que investigamos, demos ênfase apenas a noções básicas da bibliografia relacionada aos aspectos mais relevantes da questão que abordamos. Assim, tratamos de noções sobre cognição e linguagem com foco na proposta sociocognitivista da referenciação. Em seguida, discutimos a relevância da transposição didática dos pressupostos teóricos dessa proposta na relação com a abordagem pedagógica do texto.

2.1 A INSERÇÃO COGNITIVA E SUA MEDIAÇÃO PELA LINGUAGEM: INDAGAÇÃO E DESDOBRAMENTOS

Reflexões sobre como se constitui a interação humana com o mundo por meio da linguagem são objeto de discussão, no mundo ocidental, desde a Antiguidade Clássica, na Filosofia, e, mais recentemente, na Linguística. No centro dessas discussões, estão questionamentos relacionados às nossas formas de acesso à realidade e aos modos de construção do conhecimento. As alternativas apontadas como resposta a essas questões são bastante diversificadas e, em alguns aspectos, ainda não consensuais.

Tais questões registram uma trajetória em que se descreve desde a ideia de impossibilidade de existência do conhecimento, defendida pelo sofista Górgias¹ (*apud* MARTINS, 2011, p. 450), à hipótese sociocognitiva de construção do conhecimento, perscrutada em nossos dias. As indagações a seguir, evocadas por Marcuschi (2007), nos reportam à amplitude e à complexidade do que tem sido investigado e postulado nos percursos teóricos elaborados na tentativa de produzir explicações sobre a construção da realidade por meio da linguagem:

¹ Nada existe que possa ser conhecido; se pudesse ser conhecido não poderia ser comunicado, não poderia ser compreendido (*Do não ser*, Fragmento I).

[...] Geertz lança um problema nuclear que nos remete à discussão sobre a nossa condição de seres semióticos sócio-cognitivos. Isto permite que nos indaguemos: que mundo é esse que tecemos e conhecemos? Um mundo de entidades mentais? Um mundo de entidades naturais? Um mundo constituído por crenças coletivas geradas intersubjetivamente no confronto com a realidade empírica, como postula Donald Davidson (1991/2001)? Nesse caso será que podemos decretar o fim do tribunal da experiência quineano, e o anacronismo das verdades a priori, a inutilidade de um museu do mundo e o fim da verdade como correspondência, bem como a falência do terceiro dogma do empirismo que postulava uma relação entre esquemas mentais e conteúdos empíricos? (MARCUSCHI, 2007, p. 124 - 125).

O encaminhamento das respostas a essas inquirições revisitadas por Marcuschi pode ter diferentes matizes dependendo do nicho epistemológico em que se apoia quem se arvora a respondê-las, mesmo que haja pontos de similaridade nos pressupostos que as originam e que todas pareçam ter um rumo comum: investigar a relação entre linguagem e cognição. Esse intento propiciou o surgimento de diversas teorias sobre o modo como elaboramos as representações e como essas representações são processadas no uso efetivo para a comunicação externa.

Nossa remissão a teorias que se ocupam dessa questão tem o propósito de melhor situar a emergência da perspectiva sociocognitivista da referência, que, como já dissemos, norteia nossa pesquisa. Essa menção partirá de breve comentário sobre o naturalismo positivista (com sua noção de correspondência entre as palavras e as coisas) e o mentalismo (com sua noção de representação), ambos indiciados por Marcuschi no trecho desse autor que citamos nesta seção.

Para os objetivos do nosso trabalho, mais interessa o tratamento que o autor dá a esses paradigmas do que os paradigmas em si. Assim, apresentamos, elementarmente, o que pressupõe cada um, bem como alguns posicionamentos de estudiosos cujas considerações creditam possibilidades de refutação de algumas premissas desses paradigmas. No que remete ao sociocognitivismo, Custódio-Filho (2011, p. 25) esclarece que fenômenos preteridos no cognitivismo clássico, por serem vistos como geradores de “confusão”², hoje se apresentam como premissas com potencial para “explicações coerentes e merecedoras de crédito”.

O paradigma experimentalista ou naturalista postula a condição referencial da linguagem, pressupondo uma relação biunívoca entre as palavras e as coisas. Essa transferência exclui da relação o ato mental, uma vez que o signo sempre remete a algo exterior ao sujeito. Desse modo, a referência restringe-se à relação de correspondência entre

² Grifos do autor.

as representações simbólicas e o mundo. Nessa perspectiva, as representações linguísticas são entidades estáveis, tanto na língua como no mundo-autônomo, objetivo, preexistente ao discurso e independente do sujeito que o refere.

Marcuschi, ao discutir essa questão, defende que o mundo comunicado decorre de nossa inserção sociocognitiva, de nossa ação no mundo, e não de simples identificação de realidades objetivas, estáveis, predeterminadas. Conforme o autor, esse reconhecimento inviabiliza uma relação biunívoca entre linguagem e mundo; requer uma revisão para a noção representacional de linguagem e põe em evidência a necessidade de uma observação dos fenômenos discursivos como resultantes de processos sociocognitivos. Em tais processos, a linguagem constitui uma atividade intersubjetiva e cognitiva, não transparente, não autossuficiente. Como esse linguista ressalta,

Não se trata de negar que os fenômenos de nossa percepção sejam reais, ou de afirmar que não tenham uma existência extra-mental, mas se trata de não aceitar que sejam identificáveis como unidades naturais, ou que sejam apenas representações mentais. Recusamos tanto o naturalismo positivista como o mentalismo cognitivo na sua forma ingênua. Em consequência, as teorias não são um espelho da realidade, mas uma proposta metodológica de construção e ordenação epistemológica da realidade. Assim como linguagem e mundo não se relacionam de forma direta, também cognição e linguagem não se acham correlacionados biunivocamente. A cognição é fruto de uma operação que executamos cooperativamente sobre o mundo num esforço de construí-lo discursivamente para nossos propósitos (MARCUSCHI, 2007, p. 86).

Nessa assertiva, Marcuschi não só refuta aspectos do realismo e do mentalismo como também nos dá clara noção do projeto sociocognitivo de linguagem que implementa. Assim, para esse linguista, não importa se o mundo está pronto ou se segue uma ordem dependente do mobiliário de nossas mentes. Seu interesse está no modo como essa ordem, que ele entende ser essencialmente cognitiva, histórica e sociointerativa, é percebida, construída e comunicada.

Como a ideia de uma relação especular entre linguagem e mundo para explicar como conhecemos e comunicamos conhecimentos nunca se sustentou sem enfrentar controvérsias, outras empreitadas teóricas foram perseguidas. É nesse percurso que surge, por exemplo, o cognitivismo clássico como uma tentativa de sobrepujamento ao Behaviorismo ainda predominante na década de 1950, conforme registram Koch e Cunha Lima (2011, p. 252).

No programa behaviorista, as explicações sobre linguagem e cognição não se voltam para os estados mentais, para aspectos que remetem à subjetividade humana; dão-se sob uma perspectiva externalista, comportamentalista, na qual a cognição é entendida como o resultado do processamento de informações vindas dos sentidos, dos estímulos externos, observáveis. Sob esse prisma, a experiência torna-se o componente central na aquisição do conhecimento; a mente, ao contrário, é tomada como “algo inacessível para o método científico” (KOCH; CUNHA LIMA, 2011, p. 252).

O cognitivismo clássico, diferentemente do Behaviorismo, dedica-se a investigações que dizem respeito às formas de organização do conhecimento na mente. Conforme Custódio-Filho (2011, p. 22), “a necessidade de refutar o determinismo do meio sobre o comportamento exigiu uma perspectiva de exclusão dos aspectos sociais.” Nas palavras desse autor, (2011, p. 20), essas investigações preocupam-se com “a natureza do conhecimento- o que é e quais são seus tipos – e no “caminho”³ do conhecimento – como ele é adquirido, como é armazenado, como é ativado quando necessário”. Também fazem parte dos aspectos sondados pelos cognitivistas questões relacionadas ao conhecimento, como “aprendizagem, inteligência, memória e pensamento.” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p. 22).

Françoso e Albano (2004, p. 302) apontam como “carros-chefe” do cognitivismo as noções de representação mental e de computação simbólica. De acordo com essas noções, a mente é organizada em módulos no formato de um programa computacional, e a cognição é uma atividade autônoma da mente.

Nesse sentido, a existência do objeto de conhecimento está atrelada a sua representação na mente do agente cognitivo, e os processos cognitivos são manipulações regidas por regras, símbolos que representam as realidades. Sobre esses símbolos, fixos e manipuláveis, operam as atividades mentais. Tal pressuposto é propulsor do projeto cognitivista de descrever, entender e reproduzir o pensamento.

Koch e Cunha Lima (2011) nos esclarecem que, embora muitas ciências, inclusive a Linguística, não tivessem como meta fundamental a geração de processos linguísticos em computadores,

[...] não se pode perder de vista a relação que vários modelos linguísticos têm com esse modelo de mente e cognição, desenhado pelo cognitivismo clássico. O tipo de tarefa a que esses modelos linguísticos se propõem é a de especificar o

³ Grifos do autor.

conhecimento linguístico simbolizado na nossa mente, quais os símbolos envolvidos e quais as regras existentes (KOCH; CUNHA LIMA, p. 267-268).

As autoras observam que a era da Inteligência Artificial, como ficou conhecido o período em que o estudo da mente visava à reprodução do comportamento humano, não fracassou em seus intentos enquanto engenharia, mas sim na sua tentativa de reproduzir modelos da mente humana. Assim, apesar de ter influenciado os estudos de várias áreas e provocado, inicialmente, grande empolgação, os pressupostos básicos do cognitivismo clássico começaram a ser questionados. Estão entre esses pressupostos, a radical **separação entre mente e corpo, a separação entre interno e externo e a ideia de mente como sistema de representação simbólica.**

A ideia de separação entre mente e corpo pressupõe uma atividade autônoma da mente. Assumindo um posicionamento contrário a essa visão dualista, Marcuschi (2007, p. 134) recorre a Langacker (1997, p. 233), que assevera: “A mente não se desliga do corpo e está situada em contextos físicos, sociais, históricos e carregados de culturas e vivências”. Ao avaliar esse repertório científico, Custódio-Filho (2011, p. 22) defende que a separação entre mente e corpo “foi uma decisão teórica necessária para o desenvolvimento dos modelos cognitivistas”.

Nessa mesma linha de reflexão, Koch e Cunha Lima (2011) também argumentam contra a separação mente e corpo e defendem que essas duas dimensões formam um todo onde “os aspectos motores e perceptuais, bem como as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados.” (p. 274). Para elas, esse pressuposto deriva do esforço empenhado pela ciência moderna no intuito de revestir de valor a racionalidade. Nessa perspectiva, a mente estaria apenas presa ao corpo “por contingência da matéria” (p. 258), mas seria superior a ele pelo poder da razão que alcançaria a verdade. Assim,

O homem seria, então, acima de tudo, um animal racional e o que temos de mais precioso é a razão, chave para desvendar o mundo, a despeito das imperfeições dos sentidos e da interferência de elementos mais “baixos” de nossa natureza, que seriam as “interferências da matéria”, como emoções e instintos (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 258-259).

Com relação à separação externo/interno, as críticas apontam, tanto para a separação entre os fenômenos sociais e individuais como para a dificuldade de definir

fronteiras que delimitem em que ponto a cognição está dentro ou fora das mentes. Como reconhecem Koch e Cunha-Lima (2011, p. 280), “o que existe é uma inter-relação complexa” entre o que está dentro e o que está fora da mente. Salomão (2010, p. 162), ao discutir esse pressuposto, assinala que, na perspectiva clássica da cognição, “o conceito de mente é expressamente a-histórico e imune à experiência, restrito a puro processamento da informação”. Nessa discussão, a autora refuta a ideia de uma mente autônoma e chama atenção para o fato de que essa visão pretere o contexto comunicativo.

No que remete à representação simbólica, Koch e Cunha Lima (2011) ressaltam a possibilidade de inadequação nesse modo de conceber o conteúdo da mente considerando, por exemplo, a “sua excessiva estabilidade e a sua a-historicidade, para explicar como as palavras podem ter sentidos tão flexíveis” (p. 272). Abordando essa questão, Marcuschi (2007) defende que as representações mentais não são fixas, uma vez que se constroem na interação; sendo, portanto, negociáveis e móveis. Para o autor, se as representações se assemelham a algo fixo e estável, não faz sentido optar por esse caminho para caracterizar as categorias que se integram à cultura e são, por sua vez, “sistemas de cognição e não contextos de inserção inertes” (p. 136).

Considerar a representação mental como simbólica requer a inaceitável percepção de que o mundo é estático e de que suas representações são imutáveis. Requer, ainda, desconsiderar a atividade criativa dos indivíduos que, assim, seriam apenas reprodutores das formas físicas disponíveis, repetidores de padrões predeterminados.

No que diz respeito à aquisição do conhecimento, parece-nos ser possível entender que tal percepção aponta para atuação cognitiva semelhante à que o P4⁴ de nossa pesquisa indicou. Ao relacionar a situação de aprendizagem que havia realizado a partir de gráficos e tabelas com outras, nas quais, ele, supostamente, vivenciou experiências como as que foram evocadas neste discurso:

- (1) *No ensino da “Língua Portuguesa”, pouco ou quase nada tinha estudado sobre gráficos e tabelas⁵; geralmente são mostrados em Geografia, História,*

⁴ Ao longo deste trabalho, os participantes são indicados abreviadamente por P acompanhado de um numeral (P1, P2, P3, P4, P5).

⁵ Trata-se do estudo da terceira atividade didática que foi abordada em nossa pesquisa. Nesta pesquisa, foi designada como a Atividade3, cujo título é *Como se divulgam as pesquisas?* O trecho destacado foi escrito pelo participante em seu diário de bordo, instrumento que trata das impressões do participante no processo de resolução da atividade didática que ora mencionamos. O diário de bordo foi um dos instrumentos de coleta e análise de dados utilizados em nossa pesquisa. Apresentamos uma descrição mais detalhada desse instrumento

Matemática... é novidade (Boa Novidade), pois estou aprendendo e não decorando para uma prova⁶.

No trecho acima, o que nos chama atenção é a oposição que o participante estabelece entre aprender e decorar para uma prova. A nosso ver, essa diferença pressentida por ele guarda significativa relação com o que descreve Costa (2010a, p. 155) ao tratar de implicações decorrentes de enfoques didáticos pautados nos pressupostos de apreensão do conhecimento postulados no cognitivismo clássico. De acordo com o que a autora esclarece, nessa proposta,

[...] o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade dada a *priori*. Conforme essa visão cartesiana, uma mente abstrata opera sobre a realidade, representando-a, por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de serem transmitidos a outrem. Nessa perspectiva, quando se considera que alguém sabe algo, pensa-se, essencialmente, em um “saber sobre” esse algo, isto é, um saber teórico.

O quadro delineado por Costa condensa os pressupostos básicos do modelo cognitivista tradicional, os quais, por suas limitações, motivaram a busca de respostas mais satisfatórias para as indagações sobre os modos de conceber o processo de “conhecer e dar a conhecer” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Nesse esforço, a proposta sociocognitivista tem-se destacado como uma das teorias que vêm fornecendo reflexões com plausibilidade suficiente para impulsionar revisões na abordagem da linguagem e da cognição.

O sociocognitivismo surge, a partir dos anos 80, em decorrência da insatisfação com o conceito de mente e cognição apregoado até então. Os estudos que se convencionou denominar sociocognitivistas, embora se originem de diversos enfoques teóricos que dificultam uma delimitação precisa, têm como característica comum o princípio de que a cognição se constitui na vida social. Para melhor esclarecimento da questão, recorremos a esta declaração de Marcuschi (2007):

[...] tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada individual. A cognição passa a ser vista como uma construção social e não individual, de modo que para uma boa teoria da cognição precisamos, além de uma teoria linguística, uma teoria social (p. 62-63).

no capítulo dois desta dissertação. Os diários de bordo produzidos pelos participantes encontram-se no anexo E desta dissertação.

⁶ Estamos mantendo a forma original da escrita dos sujeitos tanto nas respostas às questões como nos diários de bordo, que se encontram no anexo E deste trabalho.

Salomão (1999, p. 64), que também defende uma postura sociocognitivista para os fatos da linguagem e da cognição, assume que uma orientação sociocognitivista deve tomar a linguagem como

[...] **operadora da conceptualização socialmente localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem selecionadas no fluxo interativo (grifos da autora).

Nessa perspectiva, mesmo ainda havendo impasses a serem dirimidos, questões como a separação mente/corpo, interno/externo e o representacionismo da linguagem já não se sustentam nos parâmetros restritivos em que foram propostos. Assim, o que parece se sobrepôr aos embates teóricos que essas questões suscitam são as suas contribuições que convergem para o entendimento de que uma atenção sociocognitivista aos fenômenos da linguagem pode indicar como mais defensável considerar-se “mesclagens”, harmonização do que isolamento, separação.

As propostas de entrelaçamentos entre linguagem, sujeito, cultura e história fazem muito sentido quando observamos as manifestações reais de interação humana no uso e no usufruto da linguagem nos contextos sociais. Esses fatos da linguagem conduzem à conclusão de que muitos processos cognitivos propiciados pela vida social não se dão apenas na mente, o que confere à cognição um caráter também enunciativo.

Essa percepção favorece o entendimento sociocognitivista de que a cognição constitui uma atividade dinâmica, compartilhada, social e situada. Mais uma vez, recorremos a uma assertiva de Marcuschi (2007), que argumenta em favor dessa perspectiva:

Cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo. Assim, pode-se defender com segurança que não somos fruto exclusivo de nossa condição genética. Além disso, pode-se admitir que a linguagem não parece ser o único órgão do conhecimento, já que a cultura, uma vez incorporada, também opera como fenômeno cognitivo (p. 83).

Mesmo sendo hoje a hipótese sociocognitiva apontada como central nas reflexões sobre a construção do conhecimento, temos consciência dos impasses que ainda permeiam as discussões sobre cognição e linguagem. Costa (2007b), por exemplo, adverte-nos sobre essa questão e ressalta que, mesmo depois do reconhecimento das “viradas” pragmática e

cognitivista, tanto pela Filosofia como pela Linguística, “as concepções surgidas a partir desses deslocamentos não representam homogeneidade” (p. 52).

Salomão (2003) também observa que, apesar das abordagens discursivas e cognitivas reconhecerem “a cena comunicativa” como válida na construção dos sentidos, há “o risco relativista de reduzir a verdade a mero acordo intersubjetivo” (p. 77). Essa autora também chama a atenção para o fato de que os estudos na perspectiva mentalista ainda persistem. É o que se pode detectar no pronunciamento a seguir:

Enquanto os estudos discursivos mais se guiam pelos aspectos sociais da gênese do sentido (microfísica da interação, os gêneros textuais, as ordens ideológicas subjacentes), os estudos cognitivos têm preferido focalizar os processos mentais de categorização e esquematização, as projeções entre domínios epistêmicos, as transferências figurativas da estrutura conceptual, o gerenciamento do fluxo discursivo (SALOMÃO, 2003, p. 77).

Ressaltamos, no entanto, que nossa menção a essas “pendências” teóricas representa apenas um tímido reconhecimento de embates relacionados ao tema, não um dado dos mais relevantes para o foco de nossa pesquisa. Para esse fim, importam, de fato, os avanços que as reflexões de cunho sociocognitivista imprimem às concepções de linguagem e cognição.

No que remete à linguagem, destacamos a consideração de que ela não é autônoma nem independente de outras habilidades dos sujeitos que lhe dão existência e significação na multiplicidade de relações que desenvolvem, situados histórico, cultural e socialmente. No que se refere à cognição, persistimos na proposição de que existe uma cognição que se dá “na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Como sabemos, o que está envolvido, empírica e teoricamente, na porção verbal que construímos, no parágrafo anterior não é questão encerrada nem mesmo por quem tem aprofundamento no assunto. O que assumimos é que houve a tentativa de guiar nossa pesquisa pela noção de linguagem e cognição aqui mencionada. A fim de dar mais especificidade ao que pretendemos considerar nessa tentativa, recorreremos a esta importante reflexão de Custódio-Filho (2011, p. 42),

[...] no viés sociocognitivista, o conhecimento, além da informação, diz respeito a uma gama de outros fatores, incluídos, por exemplo, na habilidade procedural (conhecimento sobre como realizar ações), na afetividade e na perspectiva crítico-

analítica sobre objetos e fenômenos passíveis de interpretação. Tal miríade de manifestações do conhecimento condiz com a eleição da interação como objeto investigativo: uma vez que múltiplas são as formas de interagir (e, conseqüentemente, múltiplos são os textos e suas funções), diferentes “(re)ativações” cognitivas podem ser realizadas, a depender dos fatores sócio-históricos elencados como relevantes em cada situação.

A assunção desses postulados implica a consideração de que “conhecer é relacionar fenômenos e não apenas representar mentalmente um mundo externo” (MARCUSCHI, 2007, p. 38). Dessa inter-relação emerge a produção de sentidos, a qual, “passa pela questão da referência” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p. 110).

Nos itens 1.2 e 1.3, a seguir, tentamos mostrar como os preceitos indicados no parágrafo acima, aliados às potencialidades da referenciação, podem interferir em processos didáticos de (re)construção do sentido do texto.

2.2 A DIMENSÃO SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DO TEXTO: PROPOSTAS E LIMITES

A construção da referência é um dos temas recorrentes no acervo sociocognitivista relacionado ao estudo do texto. Ao investigarem os fenômenos referenciais, os teóricos que seguem uma orientação sociocognitivista, em geral, assumem a premissa de que as referências são elaboradas e transmitidas discursivamente.

Os estudiosos que defendem esse ponto de vista rejeitam os postulados que interpretam o ato de referir como uma ação apenas designativa. Este é o caso, por exemplo, de Mondada e Dubois (2003), que convidam a uma reconsideração da postura representacionista a partir da observação da instabilidade constitutiva na forma como nomeamos as coisas no mundo. Partindo dessa percepção, as autoras assumem que o foco das discussões deve estar na maneira como os sujeitos concretizam as atividades cognitivo-discursivas que realizam em dinâmico processo de interação. Desse modo,

[...] as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Nesse caso, as categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17).

Apothéloz e Pekarek-Doehler (2003) também concebem a referenciação como uma atividade discursiva, um construto de práticas interacionais que requer uma ação colaborativa entre os interlocutores. Nesse sentido, os referentes, ou objetos de discurso, dependem da atividade cognitiva e discursiva dos sujeitos e são construídos e reconstruídos cultural e socialmente; não devem, portanto, ser considerados apenas nos limites da superfície textual, já que, muitas vezes, são construídos a partir de representação ou modelo mental disponível na memória discursiva. Para esses autores,

[...] os processos referenciais são, então, ancorados nas representações mentais dos interlocutores e põem em jogo, necessariamente, mecanismos inferenciais complexos. É por isso que sua descrição e sua compreensão não podem fazer economia da dimensão pragmática (APOTHÉLOZ; PEKAREK-DOEHLER, 2003, p. 113).

A condução teórica assumida por esses autores é também encontrada em Cavalcante (2011b, p.183), que, apoiando-se em Mondada (1994), conceitua referente como objeto de discurso. No conceito abrangente e esclarecedor que apresenta, tem-se que a (re)construção de um referente ocorre de forma emergencial, situada. Em seu esclarecimento:

Referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: uma troca conversacional, a leitura de um texto verbal ou multimodal, o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos, cada um a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas congeladas, registráveis em dicionários, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso (CAVALCANTE, 2011b, p.183).

A (re)construção de referentes providenciada pelos participantes de nossa pesquisa pode ser identificada, em muitos dos seus traços, com as configurações apontadas nesse conceito. No capítulo três, descrevemos alguns eventos discursivos, que, conforme nosso entendimento, podem ilustrar o que ora declaramos.

2.2.1 Potencialidades sociocognitivas da referenciação e emergência do texto como evento

Conforme Cavalcante (2011a), há, nos estudos atuais da referência, duas formas de observação dos objetos de discurso em um texto. Uma dessas formas se ocupa das expressões referenciais⁷ no âmbito da materialidade do texto. As abordagens feitas nessa perspectiva voltam-se, principalmente, para a descrição de diferentes tipos de processos de introdução de introdução referencial, de anáfora e de dêixis. A outra não prima pela identificação e classificação dessas expressões; seu foco é a construção sociocognitiva dos processos referenciais, os quais podem estar atrelados ou não a elementos inscritos no texto, uma vez que também podem ser instaurados pelo contexto discursivo.

Como já expusemos, na introdução deste trabalho, orientamos nossa pesquisa pelos postulados da segunda perspectiva da referenciação. Dentre as ações que encaminhamos, está a tentativa de interpretar os fenômenos referenciais observados, considerando a diversidade e o imbricamento da gama de fatores que os envolve.

Nesse empenho, além de seguirmos pressupostos apoiados por Cavalcante, baseamo-nos em algumas considerações de Custódio-Filho (2011). Retomamos, a seguir, o trecho em que esse autor anuncia, de forma mais genérica, os posicionamentos que assume acerca do que ele e Cavalcante (2011) designam como a segunda perspectiva da referenciação. As asserções, a seguir, são enriquecidas, no texto dele, por detalhamento que lhes confere clareza e credibilidade. No terceiro capítulo desta dissertação, tentamos mostrar como os dados que coletamos dialogam com o que Custódio-Filho (2011, p. 139) apregoa.

Além de entender como as relações entre as expressões referenciais podem ser tratadas sob o viés sociocognitivo-discursivo, importa saber como os referentes, construtos fundamentais para a produção dos sentidos, são elaborados, levando-se em conta que tal construção é passível de ocorrer dentro de uma dinâmica muito mais ampla, que não se limita, exclusivamente, ao universo das expressões referenciais.

Uma das implicações relevantes da segunda perspectiva da referenciação para a abordagem didática do texto é o pressuposto de que os discursos não carregam nos limites

⁷ Em Cavalcante, Brito e Custódio-Filho, temos que **a expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente**. Essa estrutura é, na grande maioria dos casos, de natureza substantiva, ou seja, em geral, é formada por um substantivo (com ou sem determinantes e modificadores) ou por um pronome em função substantiva (2014, p. 28).

materiais da língua todos os adereços necessários para interpretá-los. Faz-se, por isso, necessário o oferecimento de “pistas de acesso” (MARCUSCHI, 2007, p. 2007).

Koch e Cunha Lima (2011, p. 295), quando analisam esse aspecto da referência, defendem que

Os textos não são explícitos, não trazem em sua superfície tudo que é preciso para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento de lacunas que permita chegar à compreensão inequívoca do seu sentido. Todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimento prévio e de várias estratégias interpretativas.

Essa formulação de Koch e Cunha Lima parece-nos de grande proveito na prática de quem lida com o texto como unidade de ensino; tanto de quem propõe formas de abordá-lo como de quem elabora e aplica atividades de interpretação textual, isto é, de quem articula processos discursivos que envolvem o texto. A nosso ver, tais processos podem ser contemplados no conceito de meta-texto⁸ que Hanks (2008) constrói.

O reconhecimento da existência de abertura da instância material do texto à coenunciação é de grande relevância para quem se empenha na tarefa de mediar interpretações do discurso, pois isso requer esforço na geração de condições de interpretabilidade. O angariador de tais condições também necessita ter em mente estar buscando respostas, que, amparadas na situação discursiva empreendida, possam ser consideradas adequadas, não únicas, absolutas.

Nessa acuidade, a advertência que nos faz Marcuschi (2007, p. 40), ao refutar a ideia de explicitude intrínseca ao sistema linguístico, pode ser bom alerta contra a presunção de alcance definitivo da completude. Assim, ele previne que

[...] explicitar é oferecer uma formulação discursiva de tal modo que contenha as condições de interpretabilidade adequada ou pretendida. Isto não equivale a supor que explicitar seria dizer tudo ou dizer univocamente, mas sim dizer de forma interpretável a partir das condições presentes (ou inferíveis) no universo discursivo em andamento, seja ele no formato do discurso oral ou escrito.

⁸ Hanks conceitua como meta-texto “qualquer discurso que descreva, estruture ou se refira à interpretação do texto” (2008, p. 74). Entendemos que a atividade didática de compreensão textual se enquadra nesse perfil. Neste trabalho, algumas vezes fazemos referência a esse suporte didático usando essa denominação. Por equivalência, empregamos também os termos metatextual e metatextualmente.

Ao argumentar contra a ideia de explicitude imanente ao código linguístico, Marcuschi (2007) constrói respostas defensáveis tanto para as discussões teóricas sobre referenciação como para a abordagem didática do texto. Uma dessas discussões diz respeito à negação da existência de um real autônomo. Tal negação implica a subdeterminação da forma linguística e a necessidade de articular saberes a partir do que as porções verbais e/ou não verbais, situadas no uso, conseguiram enlaçar de conhecimentos no processo referencial envolvido.

Entendemos que é esse poder encapsulador da referenciação que deve ser mobilizado na atividade pedagógica metatextual para que ela possa, de fato, “embirar” sentido(s) a partir do texto. Nesse rumo, aderimos à ideia de que a materialidade do texto é o ponto de partida e de que o meta-texto deve movimentar o texto para o (re)encontro com o transcendente e múltiplo que ele condensou. Consideramos que os recursos da referência são força motora desses (re)encontros.

Esse universo mapeado na porção material explícita do texto tem parentesco com o mundo que favoreceu encontros para a sua fecundação, isto é, com os dados históricos e socioculturais passíveis de partilha entre o enunciador e o leitor. Promover, por meio do discurso didático, esses encontros reduz a distância entre o leitor- aprendiz e o conhecimento, o que, a nosso ver, gera aquecimentos que envolvem e ajudam a achar sentidos para o texto. A percepção de Hanks sobre esse poder de renascimento do texto pode fortalecer essa ideia:

O fato da interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social segundo a qual o texto, o que quer que este seja, é um fenômeno comunicativo (HANKS, 2008, p. 75).

Se o texto se faz e se refaz englobando essas dimensões, a material e a sociocognitiva, é inadiável que o tratemos em consonância com tais amplitudes, o que, certamente, é mais produtivo do que a petrificação e o alijamento do mundo a que ele tem sido submetido em algumas práticas pedagógicas. Não estamos, com isso, fazendo apologia a algum tipo de perfectibilidade do sociocognitívismo, mas cremos que submeter, por exemplo, crianças e jovens a uma leitura apenas decodificadora constitui um desperdício de tempo, inteligência e ânimo.

Ressaltamos ainda que não há, no comentário que vimos tecendo, exacerbação antirrealista. O que ocorre é que acreditamos no texto com sua inteireza a se completar nos consensos coenunciativos, a partir do que este dispõe para ampliações e refacções.

Com Cardoso (2003), entendemos que a negação de autonomia do real, por parte de algumas correntes antirrealistas, tomou proporções extremas como a ideia de que “a linguagem não reflete nada e de que o que conhecemos como realidade é um construto dos nossos discursos” (p. 116). A autora acrescenta que esse posicionamento conta com a resistência não só de estudiosos da linguagem como também do senso comum. Até, por constatações corriqueiras, aderimos ao reconhecimento da exacerbação desse modo de interpretar a linguagem.

Marcuschi (2007) analisa essa questão mostrando que a oposição a um realismo metafísico não implica a negação da existência de uma realidade externa a nós, que não é autônoma porque depende de nossa participação cognitiva situada para conceituá-la. Tal participação não se dá do mesmo modo para todas as mentes humanas. Dessa forma, “o mundo extra-mente existe”, mas

Construir conhecimento não equivale a construir retrato da natureza ou do mundo e sim dar tratos racionais à natureza e ao mundo. Assim, o saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais) (p. 90).

Costa (2007a), também depõe, de modo a absolver a linguagem dos nichos que a isolam do resto do mundo. Assim, a autora advoga que as operações sociocognitivas se elaboram numa rede de relações acionadas nos processos de construção dos referentes. Tais relações se estabelecem na interação por meio de ações conjuntas dos participantes da interação, os quais não se valem apenas de recursos linguísticos, mas recorrem a outros mecanismos, como a gesticulação, a manipulação de objetos, a produção de sons.

Não há como separar o “dito” do “não-dito”, o linguístico do cognitivo; não há como distinguir um grau “zero” de inferência, porque o uso da linguagem não pode ser reduzido à manipulação de um código. As palavras não portam, individualmente, o sentido; apenas contribuem, de forma indicial, para a tessitura dessa rede de relações complexas, contingentes, que emerge continuamente das trocas entre os falantes (COSTA, 2007a, p. 96).

É essa dimensão da referência que é assumida por Mondada e Dubois (2003). Ao defenderem que uma mesma categoria pode ser compreendida e nomeada de maneira diferente e postularem que os objetos do discurso não têm com os objetos do mundo real uma relação de correspondência, as autoras propõem a substituição do termo referência por referenciação. Essa mudança imprime ao ato de referir a noção de processo, de dinamicidade, que se contrapõe à perspectiva clássica da referência. Trata-se de uma tomada das instabilidades linguísticas

[...] como sendo inerentes aos objetos de discursos e às práticas, e como estando ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação: estas últimas não são mais consideradas como algo que estabiliza uma ligação direta com o mundo, mas como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22).

O quadro teórico delineado acima reúne importantes fundamentos da segunda tendência da referenciação de que tratam Cavalcante (2011a) e Custódio-Filho (2011). Fazem parte desses fundamentos estes postulados sociocognitivistas: “não há cesura entre linguagem e mundo” (SALOMÃO, 2005, p. 165); o signo linguístico é subdeterminado, funcionando apenas como pista; a referência é negociada, construída por sujeitos engajados sociocultural e historicamente; os conhecimentos são partilhados intersubjetivamente e, na interdependência de todos esses liames, montam-se e desmontam-se discursos com sentidos situados.

A integração desses fundamentos à referenciação tem seus elos assinalados, por exemplo, neste conceito que Cavalcante (2012, p.113) apresenta para o fenômeno:

O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) (grifos da autora).

A apropriação desses princípios e, mais ainda, a sua aplicação parecem-nos bastante válidas para concretizar substancialmente pontos há muito assinalados como procedimentos recomendáveis no provimento de condutas didáticas que realmente elejam e tratem o texto como

[...] um evento onde os elementos comunicativo, linguístico, cognitivo e as ações sociais se encontrem; e não apenas como uma sequência de palavras ditas ou escritas. [...] Podemos considerar texto como um sistema de conexões entre vários elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc. Uma vez que estes elementos claramente pertencem a tipos diferentes, o texto deve ser visto como “um multi-sistema”⁹ (BEAUGRANDE, 1997, § 34).

Essa proposição de Beaugrande traz em seu bojo uma orientação, a nosso ver, de cunho sociocognitivista, a qual pressupõe um texto de feições instáveis e amplas, aberto a realimentações propiciadas pelos diálogos que trava com outros textos, com a visão de mundo, com a cultura de seus coenunciadores. Essa percepção a respeito do texto é de suma importância quando o tomamos como unidade de ensino e aprendizagem. Uma vez que os leitores- aprendizes também habitam os espaços socioculturais de que são impregnados os textos, não faz sentido supor que eles, no ato de conhecer, deem repouso ao que sabem e, assim, possam “flagrar a realidade tal qual ela é e representá-la, intelectualmente, com fidelidade absoluta” (COSTA, 2010a, p. 155).

Em nossa pesquisa, ao contrário dessa possibilidade de uma imersão vazia e neutra nos textos, presenciamos uma participação ativa, envolvida e atualizadora das conexões a que remete Beaugrande, mesmo por um dos participantes que sinalizou mais intensa “adesão” a situações de leitura numa perspectiva bastante limitada ao código.

Compreendemos, apoiados nessas considerações, que os diversos aspectos que foram sendo implicados nos processos de (re)construção dos referentes solicitados nas questões condutivas de interpretação textual, aplicadas no nosso experimento, são indicativos de que os interlocutores trabalham na convocação e na integração de diversos componentes do “multi-sistema” para dar sentido ao que leem. Parece ser, desse modo, que o texto adquire novos vernizes cada vez que é situado e atualizado pelos leitores, ainda que não se trate de leitores proficientes.¹⁰

A seguir apresentamos algumas propostas de aproveitamento dos pressupostos sociocognitivistas da referenciação para o ensino da compreensão e da produção do texto.

⁹ Tradução livre de Maria Helenice Araújo Costa.

¹⁰ Detalhamos mais o processo aqui mencionado no capítulo quatro desta dissertação.

2.2.2 Referência e transposição didática: proposições e realizações

O entendimento de que a referenciação é crucial nas experiências de reagir ao texto e dar-lhe respostas em contextos discursivos situados já vem sendo apontado como indício razoável de que o trabalho com os processos referenciais pode ser de grande proveito no ensino da compreensão e da produção textual. Embora haja consenso com relação a essa possibilidade, ela ainda pouco se reflete em enfoques que envolvam sugestões mais específicas de aplicação ao ensino.

Cavalcante, Costa e Custódio-Filho estão entre os poucos autores que tratam do tema nessa perspectiva. Neste tópico, além de apresentar um singelo apanhado do que propõem esses autores, tecemos algumas considerações sobre o que é dito a respeito da referência na abordagem do texto e o que, de fato, vemos ser concretizado em algumas práticas dessa abordagem.

Quanto ao reconhecimento da importância desse “capítulo” para o ensino, encontramos em Marcuschi a percepção de que

Hoje se admite que a questão da referenciação é central tanto na produção textual como na compreensão. E esse continua um capítulo dos menos desenvolvidos sendo que mantém relações com várias questões como a continuidade tópica e o problema da coerência textual incidindo ainda sobre a atividade inferencial (MARCUSCHI, 2008, p. 139).

Cavalcante (2011b, p.4) também endossa a ideia de que pode ser de grande proveito para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a exploração dos fenômenos referenciais na configuração dos textos e na construção dos sentidos. Assim, a autora defende que

Muitas funções discursivas dos processos referenciais podem ser exploradas nas aulas de compreensão de textos. A referenciação não se presta, pois, somente a não repetir formas de expressão referencial em um cotexto, mas a organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor- para citar apenas algumas.

Um dos exemplos das contribuições de Cavalcante (2011a, p.157-183) nessa empreitada se encontra no capítulo intitulado “O que se poderia levar para o ensino”, do livro *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*, onde a autora indica possibilidades de

utilização do aporte teórico desenvolvido nos três primeiros capítulos da obra. Para isso, ela propõe e comenta atividades que podem se constituir valioso apoio à formação e à atuação do professor de língua materna.

As proposições apresentadas são desenvolvidas a partir de dissertações do grupo de pesquisa Protexto, sediado na Universidade Federal do Ceará. Entre as atividades indicadas no capítulo, há, conforme denominação de Cavalcante (2011a): “exercícios sobre funções discursivas-baseadas no trabalho de Matos (2004) —; exercícios sobre a construção dos referentes — a partir da tese de Ciulla e Silva (2008); exercícios sobre emprego (in)adequado das expressões referenciais, elaborados por Custódio-Filho (2006).

Outro trabalho de Cavalcante, também relevante para o ensino, encontra-se no livro “Os sentidos do texto. Nessa obra, a autora demonstra louvável empenho na tarefa de tornar a teoria acessível ao professor. Aborda questões relacionadas ao texto, à coerência e aos gêneros textuais. Sobre referenciação, explora conceitos básicos, como as definições de referente, expressão referencial, recategorização. Todos esses conceitos são comentados e detalhados, por meio de exemplos contextualizados. São ainda apresentadas, na obra, as características do processo de referenciação, descrição dos tipos de expressões referenciais e funções discursivas dessas expressões.

A obra, em descrição, traz ao final de cada capítulo uma seção de atividades, intitulada “Faça com seus alunos”. Os exercícios indicados nessa seção propõem, a partir de um texto, a retomada/aplicação das questões teóricas explanadas no capítulo, razão por que entendemos que algumas atividades sugeridas não podem ter aplicação direta aos estudantes do ensino básico, ou seja, requerem adaptações, como alerta a própria autora: “Ao cabo de cada percurso, algumas sugestões importantes de atividades vão sendo recomendadas aos professores, a fim de que eles possam realizar as devidas adaptações a seu público alvo” (CAVALCANTE, 2012, p. 12).

Em Cavalcante, Brito e Custódio-Filho (2014), há também suporte para a aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação ao ensino do texto. Nesse aporte, a contribuição de cunho mais teórico versa sobre a explicitação de características da referenciação relacionadas aos conceitos de texto e coerência. Na explanação feita, são frequentes as indicações de possíveis vantagens decorrentes da aplicação didática dos tópicos discutidos, como melhor podemos observar na enunciação a seguir:

A natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter marcadamente dinâmico do processo. Esse dinamismo deve ser trabalhado pedagogicamente, de modo que os alunos sejam estimulados a produzir e ler textos atentando para as operações mentais que regulam tal processo (CAVALCANTE; BRITO; CUSTÓDIO-FILHO, 2014, p. 41).

Na busca por apoio didático na nossa área de interesse, já declarada nesta dissertação, consultamos, também, as contribuições de Custódio-Filho (2006). Nessa produção, a qual constitui sua dissertação de mestrado, o autor trata do emprego (in)adequado das expressões referenciais, em textos produzidos por alunos pré-universitários. A pesquisa desenvolvida pode subsidiar tanto o aparato teórico da referenciação como o ensino de língua portuguesa, sobretudo no que concerne à avaliação da produção textual nesse nível de escolaridade.

As considerações tecidas na pesquisa de Custódio-Filho, se bem compreendidas e aplicadas, podem colaborar, entre outros aspectos, para um redimensionamento de condutas adotadas na avaliação da redação escolar; em muitos casos, ainda bastante limitada aos elementos formais do texto do aluno. No que remete a possibilidades de aplicação direta dos achados da pesquisa ao ensino, são fornecidos subsídios como exercícios explorando o emprego de expressões referenciais já citados nesta seção.

Esses autores, além de fornecerem indispensável suporte teórico e incentivar a sua transposição didática, propõem uma série de atividades explorando, por exemplo, o que eles definem como características basilares da referenciação. Conforme as explicações fornecidas por esses estudiosos da língua, a referenciação tem estas três características básicas: é uma reelaboração da realidade — implica uma evolução e uma transformação constante das construções referenciais; resulta de uma negociação — resolve-se na interação partilhada, intersubjetiva; é um processo sociocognitivo — pertence à alçada da cognição e à alçada das experiências culturais; resulta de uma negociação, é um processo sociocognitivo. Todos os processos de explicação acerca dessas características vêm acompanhados de orientações situadas por meio de textos que exemplificam o aspecto da referência abordado pelos autores.

Nesse grupo de autores, é também salutar a atuação de Costa (2011). Uma de suas agências mais relevantes como geradora de autêntico e profícuo ponto de encontro entre teoria e prática; e, mais especificamente, da indissociabilidade entre sociocognição, referência e texto, consolida-se nas iniciativas que a autora providencia e faz providenciarem-se no

trabalho que desenvolve com os alunos do curso de Letras da UECE. Conforme declara Costa, a disciplina é organizada,

[...] de modo a contemplar dois grandes objetivos centrados no aluno: em um primeiro momento, refletir sobre as implicações das concepções de linguagem e de cognição para o ensino de língua materna e, a partir daí, conceituar gênero discursivo tendo por base a concepção de linguagem como prática sociodiscursiva e de aprendizagem como cognição situada; em um segundo momento, analisar e produzir material didático para o ensino de leitura/escrita considerando essas noções de linguagem e de aprendizagem. (COSTA, 2011, p. 295).

Tais coordenadas; a nosso ver, exemplares, são assentadas nas práticas que Costa imprime enquanto professora da disciplina de Teoria e Ensino de Língua Portuguesa (TELP). Essa atuação pedagógica, além de vir colaborando com o diálogo entre teoria e prática sob uma perspectiva sociocognitivista, tem tornado possíveis atividades de expansão do ambiente da sala de aula. Um dos exemplos dessas atividades foi a realização do colóquio “Ensino de língua materna: diálogos entre teoria e prática”, em 02/02/2010. Dessa forma, a disciplina

[...] vem favorecendo a formação e/ ou ampliação de uma rede colaborativa que envolve alunos de turmas anteriores, bem como bolsistas de iniciação científica e, ainda, alunos de mestrado que desenvolvem projeto sob nossa orientação. (COSTA, 2011, p. 295)

Rodrigues (2013), na condição de participante desse processo vivenciado na TELP, por meio do Estágio Supervisionado em Docência, foi instigada a investigá-lo mais e encorajou-se para registrá-lo em sua dissertação de mestrado. As respostas obtidas por essa autora, no pesquisa que realizou, são anunciadoras de que o tratamento das vantagens dos pressupostos sociocognitivistas para os eventos de aprendizagem precisam consagrar-se primeiro nas práticas de ensino dos ambientes de formação do professor para que, de fato, possam se efetivar nas escolas responsáveis pelo ensino básico.

Uma das reflexões de Rodrigues (2013), acerca do fazer pedagógico linguístico-discursivo praticado na disciplina de TELP, diz respeito ao “saber como”, a partir do que poderia ser apenas o “saber sobre” teorias linguísticas. Essas teorias são, indubitavelmente, fundamentais na formação do professor, mas, entre conhecê-las e transpô-las ao fazer didático, há percursos que devem, sim, ser iniciados onde e quando o graduando depara com a teoria. Procrastiná-los parece-nos ser uma das motivações do celebrado baixo nível de competência leitora dos brasileiros.

A falta de maior atenção a esses percursos imprescindíveis compromete o poder de funcionalidade da teoria, que, submetido à dimensão do “saber sobre”, volta-se para os fins e os limites que esse tipo de saber acaba impondo aos aprendizes: dar conta das atividades avaliativas requeridas nos ambientes de ensino. A nosso ver, trata-se de um incomensurável prejuízo, por exemplo, para as potencialidades de alcance sociodiscursivo da teoria, o que é preocupante numa sociedade bastante carente das vantagens da proficiência em interpretação dos discursos, como é o caso da sociedade brasileira.

O graduando que não é despertado para o “saber como”, envolto nos pontos de intrincamento entre a teoria e a sua transposição didática, é o futuro graduado, professor de língua materna a repetir as aulas de Português que recebeu antes de entrar na universidade, salvo algumas exceções. Faz ainda parte dos fatores a ser considerados nessa situação o fato de que cabe a esse professor; para falar apenas de algumas de suas atribuições: selecionar o livro didático, elaborar atividades didáticas de compreensão textual, realizar análises linguística e sociodiscursiva de fatos da língua, interpretar as hipóteses sociocognitivas, feitas pelos alunos, nas interações orais durante as aulas e em trabalhos e provas.

Lidar com todas essas atribuições, quando se opera com uma melhor compreensão das questões que as envolvem, não é simples; e, evidentemente, não se restringe ao domínio do que as teorias linguísticas nos fornecem, mas é premente para que o professor não reproduza mecanicamente em sua prática a concepção de linguagem, língua, referência e texto que recebeu em suas aulas quando estudante do ensino básico.

Ao tratar dessas aulas, cuja réplica não almejamos, estamos nos referindo, por exemplo, a aulas em que se aparta e se aparta a sentença para estudar a sintaxe; em que se dá caráter definitivo à agência e ao modo de ser dos gêneros textuais para poder ensiná-los.

Há, muitas vezes, nessas ações pedagógicas, inglória tentativa de dissimular a complexidade da linguagem e da agência dos discursos, a fim de facilitar a aprendizagem. Cremos que não facilita; subestima a capacidade da linguagem e a do aprendiz. Parece-nos um frágil subterfúgio a que a linguagem, dinâmica e peculiar nas suas diversas manifestações, tem dado prova de não se deixar render. Nem ela, nem o autêntico fazer discursivo dos seus usuários.

É preciso que também não seja esquecido: é sobejamente celebrado que o professor de língua materna, nas escolas de ensino básico, é o encarregado de prover a

proficiência em leitura e escrita de que ainda carecem, até mesmo, muitas pessoas com certificados que asseguram sua passagem por esse grau de formação.

Por todos esses motivos, o trabalho realizado por Costa e Rodrigues guarda intrínseca relação com o fazer de nossa pesquisa e com os resultados que obtivemos, os quais estão registrados no capítulo três deste trabalho. Eis uma das declarações de Rodrigues a respeito da TELP.

O trabalho desenvolvido por Costa (2011a; 2011b) com alunos do curso de Letras da UECE também tem servido para demonstrar quão possível é promover um ensino embasado na ótica sociocognitiva. Enquanto professora da disciplina de Teoria de Ensino da Língua Portuguesa (TELP), Costa tem buscado estabelecer o diálogo entre teoria e prática. Para tanto, a docente procura estimular os graduandos a vivenciar a teoria através de uma oficina de material didático para ensino de leitura/escrita (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Outra contribuição de Costa (2010b), no que remete à fusão entre referência e ensino do texto, concretiza-se em um artigo da autora sobre os fenômenos dêiticos e a interpretação dos discursos. Nesse artigo, ela refuta a noção de dêixis enquanto componente linguístico isolado. Citando Ariel (1998 e 2001) e Hanks (2005), caracteriza o fenômeno como “forma indicial complexa que aponta para uma mescla de informações de diversas naturezas” (COSTA, 2010b, p. 2264).

Vista sob esse ângulo, a dêixis seria basilar aos diversos discursos; sendo, portanto, rentável conceder-lhe espaço no ensino da leitura e da escrita. Praticando essa ótica, Costa mira o ensino de língua materna e discute as relações entre usos dêiticos e a construção dos sentidos do texto. Assim, delibera sobre a utilidade da produção de atividades didáticas, cujas questões incitem o aprendiz a perceber essas relações.

Esse processo é viabilizado por uma reflexão em que, de forma articulada, são dissecados o referencial teórico e as sutilezas da trajetória dêitica dos textos analisados. A autora declara como um dos objetivos dessa produção o fornecimento de contribuições para os processos de interpretação dos discursos, realçando entre estes o ensino da leitura e da escrita. Os usos dêiticos manifestados nos eventos de nossa pesquisa encarregaram-se de conferir pertinência às questões defendidas por Costa no artigo em apreciação. Algumas dessas ocorrências estão descritas e analisadas no capítulo três deste trabalho.

A atuação de Cavalcante, Costa, Custódio-Filho e Rodrigues, nos trabalhos citados nesta seção, representa apoio substancial à travessia didática do referencial teórico que

abordam, tanto pela relevância das questões contempladas como pela notória dificuldade que há em promover essa transposição mesmo por quem se arvora a fazê-la e submetê-la à adoção, como é o caso dos autores de muitos livros didáticos.

Perrissé (2011, p. 9) diz que “teremos de aprender com os melhores professores o caminho para formar professores ainda melhores”. Acreditamos que os autores, também professores, a cuja produção teórico-didática vimos nos referindo nesta seção, podem ajudar muito na tarefa de melhorar as aulas de língua materna na escola de ensino básico. Não é somente bom que seus feitos sejam interpretados e aplicados nos ambientes de ensino básico; é essencial; é justo com o que a academia produz; é mais justo ainda com a nossa sociedade que muito precisa de agências encaminhadas a partir dessas produções.

Essas contribuições ainda são pouco aproveitadas no universo escolar, sobretudo no que concerne ao trabalho com a referência. Em parte significativa das abordagens, o que temos se distancia bastante até mesmo do que propõe Koch (1999) nos estudos iniciais sobre referência, os quais eram voltados para a coesão cotextual.

Esse apanhado de reflexões que fizemos até aqui nos situa em um contexto que dá a dimensão do quanto o ensino de língua ainda precisa avançar para que as práticas efetivadas contemplem “uma visão processual da linguagem, de acordo com a qual se concebe o referente, não como um objeto da realidade, mas como um objeto construído no fluxo das práticas discursivas” (COSTA, 2007b, p. 40).

Na maioria dos manuais de redação disponíveis, o tratamento da referência restringe-se a instruções sobre a retomada formal dos elos coesivos. Além disso, nos livros didáticos, o estudo desse fenômeno textual discursivo é iniciativa recente. Mesmo nos limites expostos, o “conteúdo” em questão costumava ocupar pouco espaço nesses materiais.

Alguns desses manuais limitam a abordagem da questão a estes procedimentos: definição de coesão referencial e coesão sequencial, apresentação de recursos de ordem gramatical (pronomes, numerais, advérbios) e recursos de ordem lexical (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais), seguidos de frases isoladas, extraídas de algum texto ou construídas para exemplificar “ocorrências” do emprego desses recursos.

Temos um exemplo desse procedimento no capítulo XX, intitulado a “Construção dos Sentidos (II): Coesão Textual”, do livro *Redação Palavra e Arte*, de Marina Ferreira e Tânia Pelegrini. Três textos iniciam o capítulo, seguidos de comentário sobre o conteúdo de cada um deles. Não há nos comentários elementos que definam a função dos textos no estudo

que se antecipa. Do último desses textos são extraídas algumas expressões referenciais, seguidas desta declaração: “Essas retomadas de um termo e outros mecanismos de que a língua dispõe para a clareza de comunicação constituem o que chamamos de coesão” (FERREIRA; PELEGRINE, 1999, p. 230).

Dá continuidade a essa fala, a indicação de expressões referenciais, tomadas apenas como elementos linguísticos de retomada e sequenciação de informações. Difícil de detectar nesse percurso é a “Construção dos sentidos” prometida na abertura do capítulo. Assim como Cavalcante (2010a, p. 125), citando Apothéloz (2001), defendemos que “o processo de referenciação não se completa no simples emprego de expressões referenciais”.

A verdade é que a didatização das teorias da linguagem, de modo a promover a abordagem dos textos em compatibilidade com os pressupostos subjacentes a tais teorias, parece ainda constituir entrave até para reconhecidos teóricos da língua, como é o caso de Koch e Elias (2006). A análise que as autoras fazem de uma tirinha de Maurício de Sousa, no item “O que é coerência textual?”, do livro *Ler e Compreender os sentidos do texto*, comparada à concepção de texto e referenciação assumida por elas, pode exemplificar esse entrave a que nos referimos. Em termos teóricos, elas asseveram que

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (KOCH; ELIAS, 2006, p. 8).

Comparemos o posicionamento que as autoras assumem nesse trecho com o procedimento que elas adotam na apreciação que fazem da tirinha abaixo. Essa apreciação é elaborada com o propósito de mostrar que as mudanças na concepção de texto diferenciaram coesão e coerência “de forma decisiva” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 186).

Tirinha 1:



Fonte: *O Estado de S. Paulo*, 15 ago. 2005.

Observemos o que dizem as autoras quando introduzem a apreciação à tirinha:

O diálogo estabelecido entre Cascão e Mônica tem coesão, basta ver que no enunciado *Oh, Cascão! Por que esse desespero todo?* a expressão *esse desespero todo* refere-se à representação do ato de fala do Cascão – súplica– rotulando-o de ‘desespero’.

O enunciado do segundo quadrinho– a resposta do Cascão – liga-se sequencialmente à pergunta da Mônica: à pergunta sucedeu a resposta e, se há por que na pergunta, também pressuposto está *porque* na resposta (KOCH; ELIAS, 2006, p. 186).

O estudo feito a partir da tirinha parece não se coadunar, totalmente, nem à perspectiva de texto que expusemos anteriormente nem à de referenciação como uma “atividade discursiva em que os objetos de discurso se (re)constroem no próprio processo de interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 124). A análise que se efetiva concentra-se nos componentes verbais do texto, não dando a devida atenção aos aspectos não verbais – de notória relevância na construção do sentido do texto e na composição do gênero tirinha–, no qual, como reconhecem as próprias autoras, “destaca-se o imbricamento entre verbal e não verbal” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 109).

Na tirinha, em tela, a porção encapsulada na expressão “*esse desespero todo*” não se limita apenas ao sentido da expressão verbal que é repetida: o pedido de um pedacinho de sorvete a alguém conhecido. Concretiza-se, principalmente, como importante encaminhamento do humor da tira na imagem, nos gestos incomuns a um pedido de uma pontinha de sorvete: o Cascão ajoelhado, com lágrimas voando dos olhos, a boca em pânico. A imagem do Cascão dialoga não só com a ideia de desespero, mas também com o valor sociocultural do ato de ajoelhar-se, que pode ser entendido como valiosa estratégia de persuasão.

Um “pedido ajoelhado” dificilmente é visto com indiferença, por mais insensível que lhe esteja o destinatário. Essa configuração visual do texto integra-se ao verbal compondo um processo referencial que mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, favorece a concretização do propósito comunicativo do enunciador, contribuindo, dessa maneira, para a unidade de sentido, a coerência, tema central do capítulo.

Ainda que despertemos para o fato de que as autoras podem estar incluindo o componente não verbal no que pode ser abarcado pelo conceito de ato de fala, entendemos que seria necessária uma menção mais específica, mais definida com relação ao aspecto icônico, tão característico do gênero e tão indissociável do sentido do texto; da coerência.

No entanto, nossa hipótese, acerca da inclusão do componente não verbal no conceito de ato de fala, fragiliza-se quando percebemos que as autoras também deixam de fazer menção direta à imagem, ao tecer comentários sobre o conhecimento enciclopédico que entra na mesclagem entre os elementos que atuam para “disparar” o sentido e, assim, promover a construção do referente. A fobia à água que, de fato, está presente em todas as aventuras do cascão e até anunciada no seu próprio nome ativa-se na memória do leitor em vínculo com a imagem, “na interatividade das diversas semioses” que compõem o sentido da tirinha (SALOMÃO, 1997, p. 69).

Enfim, consideramos pertinente entender que o procedimento adotado pelas autoras para análise da tirinha guarda maior compatibilidade com a ideia de coesão que elas expressam, ao distinguir coesão e coerência no tópico que antecipa a análise, do que com o conceito de texto e referenciação que Koch tem imprimido em seu valioso percurso teórico. Conforme essa ideia,

[...] a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (‘tecem o tecido do texto’), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva e interacional (KOCH; ELIAS, 2006, p.186).

Esse entendimento, no entanto, não resolve a questão que vimos discutindo, pois conceber a coesão como “marcas que se encontram no texto”, separada da coerência, é distanciá-la muito da referenciação na abrangência com que esse fenômeno textual-discursivo é observado hoje na Linguística Textual. Como bem nos adverte Costa (2010b, p. 2264), as formas referenciais precisam ser tomadas como “links para a construção do sentido”. Instanciá-las como elemento linguístico isolado é escalá-las em degrau inferior, até mesmo, ao que lhes alçou Koch (1999) quando nos trouxe as primeiras considerações sobre coesão textual.

Vale ressaltar que não nos ocorre que Koch e Elias estejam, do ponto de vista teórico, elidindo a coesão da esfera da referenciação, ou seja, a conduta adotada na análise da tirinha não nos parece caracterizar algum tipo de incongruência de ordem teórica, mas sim a dificuldade de incorporação da teoria à prática. Esse entrave é o que, de fato, tem relevância para nossa pesquisa e constitui o motivo por que promovemos essa discussão em torno do trabalho das autoras.

Adotamos esse procedimento porque acreditamos que a dificuldade que professores e até os próprios teóricos encontram para fazer a transposição da teoria à prática representa um obstáculo que imobiliza grande parte do conhecimento, inclusive no âmbito acadêmico, onde também ainda há sensível “separação entre o saber e o fazer” (BROWN, COLLINS; DUGUID, 1989, p. 32)¹¹.

Entendemos que esse bloqueio obstrui a trajetória do autor do livro didático, que anuncia determinados pressupostos teóricos na apresentação de seus manuais, mas, muitas vezes, não os efetiva nas atividades que propõe. Tal interferência parece-nos ainda mais preocupante quando se trata das atividades do professor, que, por não conseguir estabelecer clara relação entre a teoria vista na academia e seu fazer pedagógico, tende a dissuadir-se do que até deseja defender, mas sente-se inseguro para fazê-lo.

Sobre essa dificuldade, Rodrigues (2013, p.12) afirma, por exemplo, que em pesquisa realizada por (RODRIGUES; ANTUNES, 2008), 85% dos professores de ensino básico que participaram da investigação feita por essas autoras declararam não conseguir “ver e estabelecer relações entre as teorias vistas na universidade e o cotidiano da sala de aula”.

Koch e Elias (2006), na obra onde se insere a tirinha da qual vimos tratando, também fazem o reconhecimento da falta de suporte teórico que facilite o acesso do professor a fundamentos epistemológicos relacionados ao texto e à leitura. Não há dúvida de que a produção em questão favorece esse acesso, porém abarcar o que se diz por meio do que se faz parece não ser simples nem para quem, como essas autoras, tem amplo domínio do diz.

Devido a essa e a outras dificuldades, que são ameaças, não impossibilidades definitivas, é que o jogo do “dito e feito”¹² precisa começar bem antes de o professor voltar para a escola de onde ele saiu. Eis a salutar intenção das autoras, à qual fizemos menção no início deste parágrafo:

Espera-se, assim, preencher uma lacuna no mercado editorial, no qual têm predominado as obras teóricas sobre a questão, ou, então, os livros didáticos. Nossa preocupação é a de estabelecer uma ponte entre teorias sobre texto e leitura – esta considerada a habilidade de compreensão/interpretação de textos – e práticas de ensino. Por esse motivo, são nossos interlocutores privilegiados os professores dos vários níveis de ensino, em especial os de línguas – materna e estrangeiras – estudantes de cursos de Letras, de Pedagogia, bem como os demais interessados em questões de compreensão de leitura, ensino e funcionamento da linguagem de modo geral. (KOCH; ELIAS, 2006, p.8).

¹¹ Tradução livre de Jariza Augusto Rodrigues dos Santos.

¹² Referimo-nos à expressão popular que tem a ideia de concretização, de efetividade daquilo que foi dito.

Sobre a imprescindibilidade de o estudo da referência não se restringir a seus aspectos formais, sobretudo, quando a abordagem tiver como foco o ensino da leitura, consideramos de grande relevância para o propósito do nosso trabalho as contribuições de Costa (2010b) que, a nosso ver, efetivam-se, por exemplo, nesta passagem em que a autora, mais uma vez, reflete sobre a dêixis na construção dos sentidos.

[...] em razão de estarmos voltando a atenção para o ensino da leitura, o que nos moveu nessas breves observações em torno das formas dêiticas foi a tentativa de desvendar o modo como essas expressões atuam em conjunto com outras para que os leitores acionem conhecimentos e crenças culturalmente partilhados e, assim, atualizem ou construam sentido. Quando atentamos para esse processo de desvelamento, entendemos mais facilmente por que não podemos dizer que o texto se confunde com a materialidade, muito menos, que o linguístico é separado do situacional ou do que constitui a memória discursiva (COSTA, 2010b, p. 2265).

Essas observações da autora também estão condizentes com a perspectiva de Marcuschi (2001, p. 4) de que os avanços no estudo do texto vêm propiciando uma conjunção de fatores de “domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua”.

Como vimos discutindo, lidar com esse entrelaçamento de múltiplos aspectos da linguagem reveste-se ainda de maior complexidade quando o empreendimento é interseccioná-los em atividades didáticas de compreensão leitora. Entendemos ser nesse percurso que uma percepção reducionista do ato de referir como simples, uno e encerrado nos limites da materialidade linguística pode resultar na elaboração de questões genéricas, inertes, que referem o texto como entidade dissociada do entorno sociocognitivo interacional em que se situa.

Nessas condições, o texto não transcende, não aquece envolvimentos que juntem semioses aptas a configurá-lo como evento. Ao contrário, torna-se uma espécie de mobília escolar, cuja função é comportar respostas iguais, prontas. Tais respostas, geralmente, não acessam mais do que o frágil horizonte a elas concedido pela pergunta a que servem; mesmo que provenham de rica fonte discursiva. Como bem observa Faraco (2009, p. 52), “o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente”.

Esse “modelo” de abordagem do texto, descrito no parágrafo anterior, é encontrado com frequência na proposta de exercícios de compreensão textual de alguns livros didáticos de Língua Portuguesa. Os autores selecionam diversos gêneros textuais que

circulam na sociedade; aparentemente, na tentativa, recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1998, de aproximarem o estudo da língua de seus usos sociais. Nesse percurso, verifica-se, no entanto, uma variedade, inclusive de bons textos, cuja exploração restringe-se, muitas vezes, à identificação de informações, de modo “essencialista, objetivo, repetidor” (MARCUSCHI, 2001, p. 56).

Dessa maneira, dá-se ao texto tratamento paradoxal. Ao passo que é referido como artefato autossuficiente, isento do leitor e do mundo, é extremamente estreitado em suas potencialidades sociodiscursivas, uma vez que, assim, “os adereços extralinguísticos que estruturam, restringem e finalmente permitem a interpretação em uma comunicação normal são ignorados” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 33).

O processo de elaboração de atividades didáticas que refiram o texto, de modo a prover a ativação desses “adereços extralinguísticos” pode ser beneficiado pelo acesso às contribuições dos enfoques teóricos da referenciação enquanto fenômeno sociocognitivista interacional, o que favorece a defesa de que “a compreensão da atividade referencial como um processo que vai além das necessidades cotextuais é uma chave poderosa para se encontrar os sentidos textuais” (CUSTÓDIO-FILHO, 2006, p. 128).

No entanto, de modo geral, os estudos sobre referenciação não têm observado esse fenômeno textual discursivo sob o enfoque de sua aplicação em atividades de compreensão textual, no que concerne à perspectiva do receptor dessas atividades, o estudante do ensino básico, por exemplo.

Nessa área, boa parte dos estudos que contemplam o ensino focalizam proposições de exercícios que abordam expressões referenciais, não aplicações que possam investigar o tema sob a interpretação do leitor-aprendiz. Como bem nos desperta Bazerman (2006, p. 24), “os lugares que são familiares e importantes para nós (professores) podem não parecer inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos os quais tentamos inserir nos nossos mundos”.

Voltamos a ressaltar que reconhecemos a existência de propostas de aplicação. Estamos tratando da falta de pesquisas que apontem para o resultado dessas aplicações. Nossa pesquisa representa uma contribuição nessa busca e, a nosso ver, indicia achados consideráveis, a partir do olhar do leitor-aprendiz.

2.3 A OBSERVAÇÃO DO PARADIGMA SOCIOCOGNITIVISTA NA ABORDAGEM DIDÁTICA DO TEXTO

As configurações do ensino de língua, seja na abordagem do texto, seja na de outro tópico, guardam consideráveis relações com a concepção de linguagem que concretizamos, por meio das atividades didáticas que construímos, selecionamos e aplicamos nas salas de aula, onde precisamos semear e colher oportunidades de práticas discursivas mediadoras de ensinamentos e aprendizagens.

Nesse sentido, se declaramos comunhão com o paradigma sociocognitivista, no qual a linguagem é concebida como dinâmica, emergente e constitutiva das ações e dos consensos sociais, o texto, “como uma manifestação concreta” dessa linguagem (COSTA, 2013), deve também ser tomado nessa perspectiva.

Segundo Costa (2013), considerar o texto sob esse ângulo teórico implica ajudá-lo a funcionar como um evento “dinâmico, instável e efêmero, uma vez que se configura e reconfigura a cada atualização”. Outro ponto importante, para o qual nos desperta a autora, é o fato de que, para o texto ser estudado desse modo, é preciso que sua abordagem pedagógica mude de foco: “deve passar da instrução como forma de transmissão de conteúdo para a aprendizagem como construção conjunta e situada”. Para ela, essa mudança tem que incidir sobre o discurso empregado na construção das atividades didáticas de língua materna.

A mesma autora, no comentário a seguir, delimita a diferença entre uma abordagem textual que se volta para uma relação direta entre estrutura linguística e sentido e uma abordagem na perspectiva do sociocognitismo. Nesse tipo de atividade, congregam-se e interdependem-se aparato linguístico, saber partilhado e contexto discursivo, por exemplo. Desse modo, ela argumenta que

[...] o texto, antes visto como um conjunto de informações codificadas por um emissor para serem apreendidas por um receptor, extrapola os limites da materialidade física e envolve também os processos sócio-cognitivos que se estabelecem entre os interlocutores (falantes/escritores e ouvintes/leitores), durante a construção do sentido (COSTA, 2007a, p. 11).

A atividade didática, se for pensada e realizada na direção sociocognitivista, não só não ignora o entrelaçamento dos diversos componentes constitutivos do texto como os penetra, os aprofunda e os amplia. Sob essa perspectiva, esse instrumento pode alcançar horizontes impensados pelo autor do texto e pelo elaborador da atividade. Para que esses

horizontes sejam atingidos, é preciso ajudar o leitor-aprendiz a encontrá-los. Assim, torna-se mais fácil acessar “a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância” (HANKS, 2008, p. 75).

Bazerman (2006), tratando das dificuldades que, como professores, encontramos na sala de aula para fazer perguntas que envolvam os alunos e evoquem respostas reflexivas nos faz uma proposição que, a nosso ver, ajuda-nos nesse entendimento sobre a atividade didática. Eis sua interessante sugestão:

Para encontrar a pergunta certa, precisamos procurar aquilo que está vivo ou que podemos fazer reviver na sala de aula, em meio a tudo que restringe aquela situação particular da aula. O estudo dos gêneros de sala de aula não diz respeito à definição das condições mínimas de alguma velha proposição, mas a liberação do poder da proposição que, se bem escolhida, fala ao pleno dinamismo psicológico, social e educacional da situação (BAZERMAN, 2006, p. 31).

As possibilidades que Bazerman vislumbra, por meio da proposição acima conferem bastante pertinência ao pressuposto sociocognitivista de que a cognição é um fenômeno situado e social e de que a separação entre o que é externo e o que é interno, cara às ciências cognitivas clássicas, é difícil de sustentar, sobretudo quando se trata de dar sentido a conteúdos escolares para que possam envolver os alunos e gerar aprendizagem. Não se trata, é necessário que não se trate mesmo, de levar para a sala de aula apenas textos que falem diretamente da realidade da qual os alunos participam.

Essa tarefa, além de ser difícil, é bastante restritiva e põe em questão até a função da escola de ajudar o aluno a buscar e aprimorar conhecimento. Contextualizar o saber não é emperrá-lo no patamar em que já se encontra. Ver nossas vivências refletidas em um texto nos envolve, mas que encanto há em só estudar o que já se sabe?

Também não se trata de abordar o texto com perguntas que não requerem nenhuma reflexão, nenhuma inferência. Corre o discurso de que os alunos não conseguem resolver a questão se ela explorar mais do que os dados explícitos no texto. Esses alunos apontados como incapazes de ler mais do que o óbvio são, geralmente, os estudantes da escola pública. Tais alunos têm sua capacidade vergonhosa e malvadamente subestimada. A nosso ver, mais do que capacidade, faltam-lhes melhores oportunidades de acesso ao conhecimento.

Os resultados de nossa pesquisa demonstram que esses alunos precisam de processos didáticos que os ajudem mais do que a decodificar signos. Precisam de orientações mediadoras de percursos de chegada à interpretação, à adoção, à aplicação de conhecimento.

Faz-se necessário, portanto, elaborar atividades que levem em conta o que o aluno sabe e possibilitem a integração desse saber ao processo pedagógico de aquisição e mobilização de outros saberes. Não estamos prognosticando a atividade de língua materna como saída para todas as questões do ensino. O que estamos querendo dizer com isso é que o aluno é capaz de ir além da decodificação, quando é instigado por ações que integram aparato linguístico, saber partilhado e contexto discursivo. Em mais esse ponto, enxergamos nas palavras de Bazerman prudente amparo:

[...] o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Foi tendo em vista a realidade que se coloca, que nos motivamos a investigar o processo de aplicação de algumas atividades da revista *Siaralendo*. Embora esse material não constitua parte da fundamentação teórica, resolvemos inseri-lo neste capítulo tendo em vista que ele representa uma tentativa de aplicação dos pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa.

2.4 O MATERIAL DIDÁTICO APLICADO NO EXPERIMENTO

A revista *Siaralendo*, como já expusemos, insere-se no projeto PreparAÇÃO, que está organizado para o exercício de 240 horas-aula, a serem desenvolvidas no segundo semestre do nono ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais. Dessas aulas, que são distribuídas entre oito disciplinas, 60 são destinadas à Língua Portuguesa, as quais compõem a revista em foco.

Conforme a coordenação geral do projeto declara no volume 1 do Caderno da professora e do professor, a finalidade principal desse empenho educacional, em todas as disciplinas envolvidas, “é o enriquecimento da experiência de leitura e reflexão”. Essa experiência, de acordo com o que propõe o projeto, leva em consideração os conteúdos específicos de cada disciplina, os quais devem ser abordados, de modo a favorecer condições para que o aluno se torne sujeito da ação resultante do processo de apropriação do conhecimento.

Nesse caderno, a que nos referimos no parágrafo anterior, há também a assunção do propósito de enfrentar, por meio das ações do projeto, o baixo desempenho dos estudantes da escola pública em Língua Portuguesa e Matemática, o qual tem sido sinalizado nos resultados obtidos por esses alunos em avaliações nacionais, como o SAEB, a Prova Brasil de 2007 e do SPAECE 2008. O SPAECE (Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará) toma como base para suas avaliações a matriz de referência do SAEB.

Essas duas últimas avaliações “apontam que cerca de 60% dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental concluem esta série com um nível de aprendizagem desejável para o quinto ano.” (SEDUC, p. 9, 2009c). Esses dados colaboram para que seja definido como objetivo geral do projeto a “consolidação das competências e habilidades mais importantes das matrizes curriculares dos quatro (4) últimos anos do EF” (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, p. 3, 2008).

A revista *Siaralendo* segue essa orientação no que se refere à promoção de oportunidades para que essas competências e habilidades sejam desenvolvidas pela “prática com textos de gêneros diversificados, por meio da qual os alunos poderão incorporar conhecimentos que não são passíveis de descrição, mas que fazem parte das formas de viver (n) os gêneros” (COSTA et al., p.15, 2009c).

Tentamos esclarecer com o que dissemos no parágrafo anterior que a exploração dos textos na revista contempla as competências e habilidades definidas nas unidades chamadas descritores¹³, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência do SAEB, mas não restringe o uso dos textos a esse propósito. Nenhum texto é utilizado apenas para explorar uma determinada habilidade, como ocorre no modelo das questões da prova do SAEB. Aderimos a essa conduta pela compreensão de que o ensino deve potencializar condições para as provas, mas não se deve dimensionar pelo que é possível à operacionalidade de um exame.

Em conformidade com a organização do suporte revista, os textos são distribuídos em seções- (1) Sociedade; (2) Acontecimentos; (3) Arte e cultura; (4) Entretenimento e (5)

¹³ Na análise das duas atividades que apresentamos, no capítulo quatro, indicamos quais descritores foram enfatizados no desenvolvimento de cada atividade. Essa indicação não reflete um dos objetivos principais do nosso experimento; fazemos, portanto, apenas breve demonstração que se relaciona com nosso propósito de argumentar em favor da aptidão dos materiais didáticos para o atendimento às demandas sociais que os estudantes precisam enfrentar. Entendemos, no entanto, que as avaliações nacionais são parte dessas demandas, não um modelo único de definição das ações educativas.

Curiosidades; (6) Espaço do leitor. Essas seis seções constam no volume 1 da revista. No volume dois, além dessas seis seções, há a seção de Política e a de Educação.

Essa organização relaciona-se com a fidelidade ao formato de uma revista, mas também tem um caráter didático: desenvolver nos estudantes a habilidade de localizar informações orientando-se pelo índice ou sumário. Além desses recursos, cada uma dessas seções é introduzida por um título que dialoga com o tema dos textos propostos para leitura na atividade didática estudada na seção.

No que remete à postura teórico-didática, podemos perceber que a revista embasa-se numa concepção de língua como ação dialógica (BAKHTIN, 2003); gênero como prática social (BAZERMAN, 2006); texto como evento (BEAUGRANDE, 1997) e aprendizagem como cognição situada (COSTA, 2010). A adoção desses princípios é percebida no desenvolvimento das atividades, assim como é assumida nos textos dirigidos aos alunos destinatários da revista e a seus professores. Um exemplo dessa assunção encontra-se nesta passagem:

Tendo em vista o pressuposto de que a aprendizagem se dá de forma situada, insistimos na ideia de que os alunos devem ser imersos nos gêneros. Mais do que propor que eles falem sobre as características dos gêneros, as atividades que compõem o material os desafiam a conversar com o texto e com o autor por meio do texto, com os colegas, com você, professor(a), e conosco (COSTA et al, p.17, 2009d).

A efetivação do que vislumbra esse pressuposto é assegurada no material didático em foco a partir de processos de construção sociocognitiva e interacionista dos fenômenos referenciais. Tais processos iniciam, na introdução das atividades que é conduzida por orientações e perguntas dirigidas aos leitores-aprendizes sobre aspectos dos textos a serem abordados. O desenvolvimento dessa etapa inicial é aprofundado por questões de compreensão textual, elaboradas com o apoio de explicações, pistas que auxiliam na exploração de recursos textuais-linguísticos constitutivos do projeto de sentido do texto.

A mobilização de tais pistas permeia todas as atividades e propicia a formação dos fóruns que concretizam a concepção de língua como ação dialógica na medida em que colaboram para que jorrem e se integrem dados oriundos de diversas fontes: da materialidade verbal e não verbal do texto; das estratégias de uso dos recursos gramaticais da língua, da atuação dos sujeitos para tomar decisões, chegar a respostas; da interação das inferências.

Para efeito de ilustração do que vimos descrevendo, discutimos a seguir três questões de uma das atividades da revista Siaralendo. Trata-se de uma atividade intitulada **Acordo ortográfico – você sabe o que é?** (Aulas 39 e 40). Essa produção didática foi retirada do volume 2 do Caderno da aluna e do aluno, e aplicada em nossa pesquisa sob a denominação de Atividade 5. É composta por doze questões propostas a partir de quatro tirinhas relacionadas ao Acordo Ortográfico. Cremos que essas três questões, apesar de representarem uma pequena amostra, podem ser indicativas do trabalho que é feito na revista com os recursos linguísticos, a multimodalidade dos textos e os gêneros textuais, para citar apenas alguns dos aspectos contemplados. Vejamos a tirinha 1 da atividade e uma das questões feitas a partir dela.



2ª Questão: Observe, no primeiro quadrinho, a forma como Grump se refere ao acordo ortográfico. Ele o chama de “o tal acordo”. O uso da expressão “o tal”, associado a todo o conteúdo da história, oferece alguma pista sobre a relação da personagem com as mudanças que os países de Língua Portuguesa resolveram fazer na grafia das palavras? Reflita e responda à próxima questão.

Sobre o uso de “o tal”, na expressão “o tal acordo ortográfico”, afirma-se:

- I. Revela que tanto Grump como Vândalo ouviram falar antes da existência do acordo ortográfico.
 - II. Sugere que Grump tem uma opinião desfavorável acerca do acordo ortográfico.
 - III. Indica que Grump e Vândalo costumam discutir sobre as questões da escrita.
- É correto o que se afirma:
- a. somente em I.
 - b. somente em I e II.
 - c. somente em II.
 - d. em I, II e III.

Conforme se vê, essa questão explora os efeitos de sentido causados pelo uso do pronome indefinido tal na posição de determinante do sintagma acordo. Um dos cuidados que percebemos nesse enfoque é a busca pela integração de dados na composição do sentido. O uso da expressão “o tal” é referido na sua relação com o todo a que ele pertence, não como peça isolada. Desse modo, a perscruta pela sua função deve ser articulada a uma dimensão mais abrangente que é o conteúdo global da história. Esse processo é guiado por uma pergunta e um convite à reflexão.

Dá prosseguimento a esse pilar do meta-texto a indicação de um item cuja resposta remete os leitores a uma reflexão sobre o sentido construído a partir da relação do artigo definido com o substantivo acordo no contexto do quadrinho indicado. O foco do item é a suposição de partilha de conhecimento acerca do referente acordo ortográfico, que, no âmbito do quadrinho, caracteriza a situação de conversação face a face construída pelo autor da tira, mas também a pressuposição de que esse assunto estaria na memória cultural dos leitores.

O segundo item, o item b, explora uma ideia implícita que pode ser explicitada por meio da ativação do conhecimento prévio do leitor a respeito de implicações sociais de sentido da expressão “o tal”.

Acreditamos, tendo em vista os fatores alegados anteriormente, que o trabalho concretizado nessa questão permite exemplificar o tipo de abordagem dos usos linguísticos na Revista. Ressaltamos como aspectos relevantes da abordagem feita nessa questão o recurso ao aproveitamento do saber do aluno nos processos de construção do conhecimento e a inferência de ideias implícitas. A exploração de ideias implícitas, que constitui um dos descritores (o D4) da Matriz de Referência do SAEB, representa uma das habilidades cujo desenvolvimento é favorecido com frequência nas atividades da Revista.

Nas questões propostas para a tirinha 2 a seguir, temos um exemplo de uma das formas de didatização dos gêneros discursivos no material didático de que vimos tratando. Parte da abordagem que se evidencia na questão 5 já vem sendo encaminhada desde o início da atividade. Com essa amostra, pretendemos registrar nossa crença de que o estudo dos gêneros nesse material didático não se reduz às formas prescritivas de seus caracteres formais; volta-se para possibilidades de “diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados” (ROJO, 2008, p. 92).

Nesse sentido, são adotados alguns procedimentos, como a investigação sobre as experiências do aluno com o gênero e a reflexão sobre a interdependência dos gêneros em suas funções sociais.¹⁴ Desse modo, as remissões aos gêneros na revista não se atêm a descrições metatextuais que os apresentem como “produto pronto a ser ensinado” (COSTA, 2010a, p. 159). Tal postura pode ser observada nas duas questões que comentamos a seguir.

¹⁴ No capítulo quatro, na análise da Atividade 2, detalhamos mais esse procedimento.

Tirinha 2:



5ª Questão: Você já deve ter percebido que os quadrinistas usam diferentes recursos ao narrar suas histórias. Como acontece nas charges, que você já leu no volume 1, combinam-se nos quadrinhos elementos icônicos e linguísticos, de modo que se diz muito usando poucas palavras ou mesmo nenhuma.

Atente para os aspectos linguísticos e icônicos da tirinha 2 e tente descobrir, juntamente com seus colegas, quais os efeitos de sentido revelados pela presença dos seguintes elementos:

- Ocorrência de algumas palavras em negrito na fala de Grump.
- O uso de balões claros e de caixas de texto escuras.

6ª Questão: Os quadrinistas recorrem frequentemente à onomatopeia, uma figura de linguagem que consiste em criar palavras que imitam os sons do dia a dia. Na tirinha 2, ocorre essa figura, que corresponde ao som do teclado de Grump. Atentando para a repetição da palavra, assim como para a disposição dela no quadrinho, que conclusão você pode tirar a respeito da forma como Grump se comunicou? Ele estaria entusiasmado? Justifique.

Como é possível observar, a 5ª questão inicia a conversa com o aluno mobilizando seus conhecimentos prévios sobre características do gênero em estudo, ajudando-o a associá-las a outro gênero, cuja leitura a revista já propiciou. Segue despertando a atenção para a combinação dos recursos discursivos multimodais e dos efeitos de sentido que dessa combinação derivam.

Tal encaminhamento é feito no enunciado da questão e definido com mais especificidade nos itens “a” e “b” que convidam o aluno a atentar para o fato de que o estado emocional de Grump dialoga com todo o cenário do evento comunicativo, numa rica semiose em que tudo fala e se comunica (posição do corpo, disposição e formato das letras e até o teclado do computador tem sua voz na velocidade das emoções de Grump).

Assim, a materialidade textual é associada ao conhecimento prévio do aluno – que é chamado a participar da construção do processo referencial condutivo à descoberta do propósito comunicativo do texto. Bem encaminhado, esse processo se completa no exercício de leitura da 6ª questão. Chega-se, então, a uma unidade de sentido da tirinha.

Com relação às três questões de que vimos tratando, consideramos relevante discutir ainda dois aspectos de grande proficuidade para este trabalho. Tais aspectos dizem respeito ao olhar dos participantes com relação ao tratamento dado à multimodalidade discursiva e aos andaimes construídos para as questões, especialmente, na fase da pesquisa em que houve o estudo da atividade em foco.

Sobre a exploração dos aspectos multimodais, dois pontos se destacaram na apreciação dos participantes de nossa pesquisa: a declaração de que estavam diante de uma novidade, de uma oportunidade de conhecimento impensada para o gênero tirinha; e o envolvimento em articular as pistas fornecidas nas questões com as imagens e destas com os componentes verbais do texto. O ineditismo alegado pelos participantes consistia principalmente na proposta de interpretação de texto envolvendo fisionomia de personagens, formato e cor de balões, tamanho de letras.

Na 5ª questão, o que mais chamou atenção dos participantes foi o fato de o autor da tirinha recorrer ao tamanho e à tonalidade da letra como um indício do ritmo da voz do personagem. Um participante que, no início da atividade, declarou que entendia que tirinha não era objeto de estudo, *era apenas diversão, leitura para criança*; no final do processo, disse ter sido esta uma atividade em que aprendeu muito, apesar de sua dificuldade para resolver as questões.

Na fase da pesquisa em que esta atividade foi estudada (9º e 10º encontros), os participantes já haviam despertado para os andaimes das questões, para seu caráter formativo mesmo que ressaltassem que os *ensinamentos* oferecidos nelas nem sempre eram suficientes para resolvê-las. A atenção dada ao que chamavam de ensinamento, explicações, voltava-se especialmente para as questões que traziam em sua base um conceito, um exemplo. Esse é o caso da questão 6, que é valorizada por ensinar o que é onomatopeia e exemplificá-la, associando-a a uma determinada imagem. O P2 registra seu ponto de vista sobre essa característica das questões, em seu diário de bordo. Vejamos:

- (2) *Outra coisa também que me chamou bastante atenção com relação as questões, foi o fato das mesmas já trazerem em si, explicações que nos ajudaram a resolve-las. Isso foi bom, porque ajuda a nos alunos, a agrupar mais informações sobre os assuntos tratados e importantes para as resoluções das questões.*

De fato, as duas características da atividade erigidas pelos participantes como válida novidade constituem dois dos fatores que colocam a revista Sialendo em vantagem

quando se trata de observar a abrangência, a dinamicidade e a emergência dos sentidos na abordagem didática do texto como realidade multissemiológica e, mais especificamente, como fenômeno sociocognitivo de construção de referentes.

Os pressupostos teóricos que discutimos neste capítulo, assim como o material didático que apresentamos, funcionaram como suporte da análise que fazemos no terceiro capítulo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade.”

Edgar Morin

Laville e Dionne (1999, p.139), ao questionar hierarquizações que pressupõem supremacia dos “estudos experimentais” em relação aos estudos “não-experimentais”¹⁵, defendem que a operacionalização e o julgamento das investigações devem ser feitos em função dos dados em jogo, não “dos tipos de trabalhos”. Desse modo, conforme as autoras, a mais séria pesquisa é aquela “cujo método é o mais adaptado ao seu objeto por mais difícil que seja delimitá-lo”.

O percurso metodológico que encaminhamos afina-se com essa perspectiva, realçada por Laville e Dione, tanto no que remete aos redirecionamentos que foram suscitados no contexto sociodiscursivo em que se efetivou a pesquisa como no reconhecimento da complexidade do objeto escolhido: o olhar do leitor-aprendiz na abordagem didática do texto, construída sob a perspectiva sociocognitivista da referenciação.

A fim de melhor explicitar como se deu o processo de busca desse objeto, descrevemos, neste capítulo, o tipo e a natureza do estudo realizado, os sujeitos participantes, o contexto em que esses participantes estão inseridos e em que se desenvolveu a investigação, os instrumentos a que recorreremos, os procedimentos de coleta de dados, o modo de organização desses dados e as categorias de análise adotadas.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

As ações erigidas, em nossa pesquisa, dão-lhe cunho qualitativo. Trazemos descrição mais detalhada dessas ações na seção destinada aos procedimentos de coleta e análise dos dados, que está apresentada mais adiante. Entendemos, por meio dessas nuances,

¹⁵ No contexto da discussão que operam, as autoras usam a categorização “estudos não experimentais” para marcar distinção entre estes e os “estudos experimentais”, quantitativos, fortemente marcados por traços positivistas, “com suas variáveis mensuráveis”, “seu recurso do instrumental estatístico em uma experiência provocada em que se exerce um controle cerrado sobre o ambiente da pesquisa [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 139).

poder melhor explicar como a abordagem que empreendemos integra nossa investigação à metodologia qualitativa. No âmbito desta seção, mostramos apenas, em linhas gerais, como se estabelece esse vínculo. Para isso, recorremos a Stake (2011), com cujas aferições identificamos nosso posicionamento de pesquisa.

Stake (2011, p. 29), identifica-se como defensor da abordagem qualitativa, embora ressalte que “a diferença entre o método quantitativo e o qualitativo é mais uma questão de ênfase do que de limites.” Para esse autor, um estudo se define como qualitativo quando enfatiza aspectos que o caracterizam como interpretativo, experiencial, situacional e personalístico.

Conforme a descrição apresentada por Stake, um estudo com o perfil qualitativo valora as relações humanas e seus significados, derivantes de diferentes pontos de vista e produtores da realidade, que é, assim, obra humana. Sua ênfase é, portanto, nas interpretações dos participantes, o que implica o reconhecimento de que “as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos” (STAKE, 2011, p. 25).

Os pesquisadores que optam pelo trajeto da pesquisa qualitativa sintonizam-se à multiplicidade dos significados, empenham-se em dar um tratamento naturalístico aos dados, esforçando-se pela compreensão das percepções individuais numa atitude de busca da singularidade e zelo pela diversidade. A agência que efetuamos, em nosso percurso investigativo, a nosso ver, é condizente com essa caracterização.

O foco na percepção dos participantes, por exemplo, guarda intrínseca relação com nosso objeto de pesquisa, o olhar dos leitores-aprendizes, assim como com o material didático aplicado e com a proposta sociocognitivista da referenciação. Perscrutar as multissemos implicadas e evocadas na interação desses componentes foi não só produtivo, mas também essencial e compatível com a natureza da investigação que empreendemos.

Os fenômenos sociodiscursivos envolvidos no desenvolvimento das atividades aplicadas na pesquisa têm abrangência e imbricamento que resistem a uma modalidade de observação que se detenha na reprodutividade linear dos eventos. Logo, a fidedignidade à nossa questão de pesquisa requisitou acuidade voltada para a significação, a interpretação do conjunto desses fatores e desses fatores em conjunto. Diz Stake (2011) que talvez este seja o traço mais marcante da pesquisa qualitativa, “a batalha com os significados.” (p. 49).

Também pavimentamos nortes de pesquisa bastante intercambiáveis com algumas percepções de Stake no que diz respeito ao caráter experiencial da pesquisa qualitativa.

Entre essas percepções, está a ideia de que a essência da compreensão experiencial é a visão de que o conhecimento é construído. Outra conduta que o autor aponta como compatível com o fazer experiencial é a consideração da irregularidade e da instabilidade do mundo. Como sabemos, esses princípios apontam, por exemplo, para o dinamismo dos processos sociocognitivos de construção de referentes, caros à proposta da referenciação e vivenciados na resolução das questões das atividades que aplicamos e a que já nos referimos nesta seção. Essas considerações, a nosso ver, constroem indicadores positivos com relação ao vínculo da nossa pesquisa com o projeto qualitativo.

Nossa atuação não se restringiu à descrição e ao acompanhamento “imparcial” do processo de interação empreendido na resolução das atividades, pois contribuímos na construção desse processo. Nesse sentido, também podemos enquadrar nosso estudo no tipo etnográfico colaborativo, mais conhecido como pesquisa-ação, que requer, conforme Thiollent (1986), a efetiva participação do pesquisador, que deve comprometer-se com a comunidade participante da pesquisa a fim de, coletivamente, encontrar alternativas para a resolução de problemas que a afligem. Observemos, então, a definição formulada pelo autor:

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 (THIOLENT, 1986, p. 15).

Esse perfil da pesquisa-ação é também delineado por Bortoni-Ricardo (2008), que frisa o caráter emancipatório dessa vertente metodológica, como se pode constatar nesta passagem: “[...] a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado.” (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 71).

Francischett (1999), que, como Thiollent e Bortoni-Ricardo, trata da pesquisa-ação na educação, reflete sobre o papel dessa metodologia como uma proposta de pesquisa capaz de contribuir para a compreensão do professor como pesquisador, promover melhoria da atuação pedagógica e propiciar condições para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Francischett defende que o foco da pesquisa-ação na educação deve ser os problemas cotidianos da sala de aula. Essa autora trata, também, como indispensável o

envolvimento do professor nessa agência, a qual ela define como um “processo de investigação da ação e pela ação, que possibilita a melhoria da prática pedagógica e a produção do conhecimento” (FRANCISCHETT, 1999, p.171).

Citando Elliot (1990), Francischett ressalta que o objetivo da pesquisa-ação na educação é investigar um problema sob a perspectiva de quem nele está implicado: professores, alunos, diretores, pais, etc. Partindo desse princípio, a autora confere relevância à linguagem e às significações apontadas pelos participantes a ponto de defender que “a validade da investigação só é possível através do diálogo com os sujeitos implicados; a pesquisa-ação exige o estabelecimento de um fluxo informativo aberto e fecundo entre o investigador e os sujeitos envolvidos na situação” (FRANCISCHETT, 1999, p.172).

A perspectiva dos participantes, conforme já declaramos, é aspecto relevante de nosso objeto de pesquisa. A participação e o diálogo, requeridos por Francischett, obtiveram espaço central em nossa investigação, uma vez que o material didático que aplicamos tem como uma de suas características a possibilidade de geração de diversas oportunidades de participação ativa dos leitores, de modo que o que é proposto nas atividades dificilmente poderia ter-se efetivado sem a colaboração dos participantes: tanto dos participantes como do investigador, que também foi o professor mediador do processo realizado.

Desse modo, o alinhamento da nossa pesquisa ao fazer da pesquisa-ação, contemplado na visão empreendida por Thiollent (1986), Bortoni-Ricardo (2008) e Francischett (1999), é assegurado não só por uma questão de compatibilidade teórica, mas por uma necessidade de adequação do nosso fazer às “exigências” do recurso didático pelo qual optamos. Cremos nisso, considerando não só o que expusemos nesta seção, mas também o que, de fato, realizamos no desenvolvimento da investigação, cujo apanhado que entendemos como mais relevante está apresentado, mais adiante no capítulo três deste trabalho.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa de que vimos tratando se desenvolveu em uma escola pública estadual, situada em Fortaleza. O ensino oferecido nessa instituição, nos níveis fundamental e médio, destina-se ao atendimento de jovens e adultos, que, por motivações diversas, evadiram-se da escola de ensino regular. Trata-se de um CEJA (Centro Educacional de Jovens e Adultos), onde, há oito anos, atuamos na função de professor de língua materna.

No CEJA, o aluno se matricula em uma série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e em uma ou duas disciplinas da grade curricular obrigatória para essa série. O conteúdo de cada disciplina é organizado em forma de módulos, cujo estudo é feito de forma semipresencial.

A semipresencialidade dos alunos na escola faz da competência leitora um fator determinante para o estudo e a conclusão dos módulos. Uma vez que esses módulos, tanto os concernentes à área de linguagens como os relativos às outras disciplinas são muitas vezes “resolvidos” fora da escola, a autonomia do aluno como leitor torna-se crucial.

Vale ressaltar que os professores dessas disciplinas, em geral, são ainda muito afeitos à cultura de que ensinar, inclusive a ler as especificidades dos conteúdos das áreas em que lecionam, é responsabilidade dos professores de Português. Tal entendimento parece ser o que “ampara” a alegação corrente de que “os alunos não compreendem o que leem, por isso não podem aprender o conteúdo das outras matérias.”

A verdade é que os alunos da escola à qual vimos nos referindo são oriundos de diferentes escolas cearenses, mas, geralmente, são iguais na reclamação de dificuldade em interpretação de texto. A conduta desses estudantes também costuma assemelhar-se quanto ao modo de lidar com o texto ao qual, quase sempre, se conduzem ou se reportam como um invento edificado para fornecer resposta a exercícios escolares.

Durante a investigação que realizamos, os participantes envolvidos queixaram-se, com frequência, de tais entraves em seus estudos: desempenho insatisfatório em compreensão textual e hábito de “*leitura de textos fraca apenas para resolver algumas questões*”¹⁶ (P5).

Esse depoimento do P5 é reforçado pelo P2 que, além de confirmar o discurso do colega, ressaltou que a experiência com esse tipo de leitura/estudo persiste negativamente até mesmo quando o aluno tem uma oportunidade diferente. Assim, em resposta ao que disse o P5, o P2 declarou:

- (3) *Minha avaliação da última aula com respeito ao material¹⁷ foi de que, em alguns pontos ficam difíceis a compreensão de quem o ler, pelo fato do leitor não está*

¹⁶ A declaração em destaque foi feita pelo P5 em situação de interação, na qual ele atribui à fragilidade de suas experiências com estudo de texto na escola o fato de não atentar para pistas fornecidas nos enunciados de algumas questões de compreensão de textos estudados no processo da investigação que realizamos. O mesmo participante reitera essa declaração no diário de bordo que produziu com relação ao estudo da Atividade4, cujo título é “O estudo diminui a violência?”.

¹⁷ Trata-se do material didático que está sendo aplicado na pesquisa. O P2 fez o comentário em destaque, durante a interação oral e depois o registrou em seu diário de bordo. O pronunciamento apresentado transcreve o que foi escrito no diário de bordo desse participante.

acostumado a tal tipo de leitura/estudo. A cabeça de muitos alunos já está moldada a aquele tipo padronizado de estudo onde o aluno não pensa, não busca e não entende aquilo que ler. Precisamos mudar esta forma de ensino nas escolas e começarmos a criar uma geração de seres pensantes de verdade, e este material já é o primeiro passo dado.

Essas circunstâncias retratadas pelos participantes encontram, na abordagem dos objetos de conhecimento realizada nos módulos para encaminhamento dos estudos no CEJA, condições favoráveis a sua continuidade. Em tais módulos, os conteúdos e os exercícios de aprendizagem deles decorrentes, geralmente, são tratados como dados estáveis, fechados a implicações dos saberes e querer de quem os estuda. Por seu turno, há professores que colaboram com tais circunstâncias e parecem, comodamente, assistir ao sofrível desempenho do aluno, que lê do primeiro ao último módulo do mesmo jeito porque é o jeito, o “único jeito” que lhe parece haver para concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Trata-se, de fato, de um contexto que requer intervenções, sobretudo, se levarmos em consideração que muitos desses alunos já chegam à escola profundamente marcados pelos sentimentos de incapacidade que lhes foram incutidos e, *certos de não darem para estudo*, desistem. No entanto, os insucessos nessa árdua travessia são, muitas vezes, atribuídos somente à falta de apreço dos estudantes pelo estudo.

Parece decorrer dessa perspectiva o discurso corriqueiro de que não adianta gerar grandes expectativas a respeito do desempenho desse grupo de estudantes “porque eles não buscam no CEJA mais que a certificação de conclusão do ensino básico, exigida por boa parte das empresas como pré-requisito para inserção em vaga de emprego”.

De fato, há algum grau de verdade nessa percepção; os indivíduos tendem a reproduzir marcas das relações sociais que vivenciam. Os estudantes do CEJA, como outros, estão inseridos em um contexto socioeconômico e cultural em que o saber e quase tudo tem seu valor mensurado pela capacidade de produzir dinheiro. São também, em geral, oriundos de famílias que não creem que eles possam galgar além da formação mínima requerida para assumir alguma ocupação, que é enxergada quase sempre apenas como fonte de sobrevivência.

Mesmo que esses estudantes tenham potencial para funções bem distintas daquelas que desempenham nos empregos onde lhes oportunizam vaga, geralmente não encontram nem na família nem na escola estímulos para desenvolvê-lo. Resta-lhes, então,

muitas vezes, buscar no estudo o efeito que veem: a certificação que possibilita algum emprego e, conseqüentemente, alguma renda.

Felizmente, há professores que reagem, e com seus alunos constroem contextos pedagógicos capazes de ajudá-los a desmitificar o que subjaz às concepções “de que não querem e não dão para estudo”. Tais tentativas de ruptura, às vezes, dão certo. Promovem compreensão e criticidade para análise de situações enfrentadas dentro e fora da escola. Geram novas perspectivas. Transformam conhecimento em instrumento de ação e até resultam em grandes alegrias.

Nossos esforços são pelo pertencimento a esse grupo de professores que não quer ver a desistência nem colaborar com uma insistência penosa, submissa a oportunidades minguanes e obscurecedoras. Assim, as práticas que valoramos e que motivaram nossa opção por construir uma pesquisa com participantes inseridos no contexto que vimos descrevendo neste tópico não se atêm somente a questões mais específicas do estudo ou do ensino da referência; relacionam-se também com nossa vontade de forcejar por melhorias na realidade descrita e bem se identifica com esta proposição feita por Motta-Roth (2011):

No contexto escolar, o que nos falta dar a nossos alunos, em especial aos alunos do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim intuições sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais (MOTTA-ROTH, 2011, p. 170).

Planejamos realizar a pesquisa com 10 participantes que estivessem cursando os módulos referentes à última etapa do 9º ano, uma vez que o material didático que aplicamos foi produzido com a finalidade de oferecer aos discentes nesse nível de ensino oportunidades de desenvolvimento de competências em leitura que os tornassem aptos a alcançarem desempenho necessário para estudos e aprendizados do Ensino Médio.

No entanto, os alunos do 9º ano que convidamos para participar da experiência não aceitaram. Alguns deles alegaram falta de tempo e receio de que a assunção de mais atribuições pudesse atrasar a conclusão do Ensino Fundamental de que já estavam se aproximando. Tendo em vista esse obstáculo, e não vendo na iniciativa nenhuma incompatibilidade com o propósito da nossa investigação, estendemos o convite a estudantes que estavam iniciando o 1º ano do Ensino Médio.

No segmento do 1º ano, também houve entraves com relação à anuência dos alunos, que, em sua maioria, são trabalhadores e organizam horários para vir à escola somente duas vezes por semana, o que já representa a frequência obrigatória exigida para o cumprimento das atividades relativas às disciplinas que estejam cursando.

Devido a essas dificuldades, mesmo manifestando interesse na experiência, os alunos desistiam ao saber que era necessário vir à escola mais duas vezes por semana. Encontramos apenas cinco participantes que, apesar de estarem nas condições citadas, disseram que iria ser difícil, mas que desejavam aceitar o desafio por estarem precisando muito *melhorar em interpretação textual*. Foram estes os cinco participantes que compuseram o universo de nossa investigação.

A maioria dos participantes passou muito tempo sem frequentar escolas. Todos haviam retornado neste ano de 2014. No período da pesquisa, nenhum deles estava cursando ou já havia cursado módulos de Língua Portuguesa referentes ao 1º ano do Ensino Médio. Aliás, todos eles, apontaram como uma das motivações para participarem do Curso de Interpretação Textual¹⁸ *chegarem melhor em Português*, propósito que coincide com aquele para o qual o material didático que aplicamos foi criado: gerar preparação dos alunos para melhor desempenho no Ensino Médio.

Atinamos para a possibilidade de o pequeno número de participantes investigados (apenas cinco) desencadear questionamentos com relação à consistência dos achados deste estudo. Essa atinência, no entanto, também nos veio precavida dos limites epistemológicos de um trabalho que se identifica como interpretativo, que é o caso deste. Logo, não temos pretensão de fornecer registros seguros, quantificáveis e generalizáveis. Entendemos, portanto, que, no encaço dos “indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender” (ABAURRE,FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 14), é mais relevante o que emerge da ação dos participantes do que a quantidade deles.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Na geração dos dados, empenhamo-nos em uma postura sintonizada com este subsídio teórico: “O pesquisador descobre na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa ação-

¹⁸ Curso de Interpretação Textual foi o nome que demos ao processo de estudo das seis atividades que aplicamos. A escolha foi motivada pelas ações desenvolvidas e pela intenção de apontar para algo conhecido, capaz de despertar interesse dos alunos.

existencial, não se faz pesquisa sobre os outros, mas e sempre com os outros.” (BARBIER, 2007, p. 15). Essa conduta foi essencial à consecução de nossa meta de investigar a construção de referentes, providenciada a partir das questões de compreensão textual propostas nas atividades didáticas que aplicamos.

Nas questões de compreensão textual, que, neste estudo, também são tratadas por esta denominação: **questão condutiva**¹⁹, identificamos como referente a entidade que constitui foco, objeto da busca que cada questão propõe, via acessibilização do sentido do texto.

Para perscrutar e construir referentes com os sujeitos, valem-nos da moldura referencial construída na introdução das atividades e na formulação das questões, que se apresentam enriquecidas por pistas de contextualização do objeto de discurso que focalizam. Tais pistas foram exploradas na explicitação de conceitos, no acionamento do conhecimento prévio, na composição de consensos, na negociação de dissensos, de modo a abranger diálogos entre aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais e “exemplificar a produção do sentido como espaço cooperativo dos participantes da cena comunicativa” (SALOMÃO, 2003, p. 75).

A fim de prover essa mobilização de dados a que nos referimos no parágrafo anterior, selecionamos, inicialmente, cinco atividades didáticas da revista *Siaralendo*. No decorrer do processo de estudo das cinco atividades pré-selecionadas, resolvemos estudar mais uma, por necessidade e interesse dos sujeitos. A escolha das cinco primeiras baseou-se nestes principais critérios: saliência das categorias utilizadas na análise dos dados e relevância do tema, tendo em vista a possibilidade de envolvimento dos sujeitos com o assunto abordado.

A sexta atividade foi escolhida por explorar *Cartas do Leitor*, gênero pelo qual os participantes despertaram interesse no primeiro encontro de realização da pesquisa quando leram e conversaram conosco sobre a *Conversa com o Leitor*, dirigida pelos elaboradores, aos estudantes para os quais foi criada a *Revista*. Esse interesse foi mantido, no decorrer do estudo, pelo desejo de alguns participantes de também escreverem aos elaboradores e aos

¹⁹ Tomamos a palavra condutiva emprestada de Terzi (2006, p.122). A autora trata de perguntas condutivas.

alunos usuários do material didático aplicado. Dois participantes voluntariaram-se à realização dessa tarefa.

Para a abordagem de cada atividade, foram realizados dois encontros semanais, cada um com duração de duas horas relógio. Após esses dois encontros, os sujeitos entregavam o material escrito, que fora produzido na resolução da atividade: as respostas às questões e o diário de bordo.

As ações discursivas empreendidas nesse processo envolveram os seguintes passos: **conversa com os participantes, via introdução da atividade e contextualização do texto a ser interpretado; elaboração de respostas orais e escritas a questões condutivas da construção de referentes para interpretação do texto; produção de diário de bordo.** No final de cada encontro, meia hora era destinada à escritura individual do diário de bordo.

Nesse percurso de geração de dados, a estratégia de discussão e construção colaborativa das atividades foi de grande relevância como possibilidade didática de tratamento do texto por meio dos processos referenciais orientados na perspectiva sociointeracional e situada da linguagem.

A interação promovida permeou todas as etapas de abordagem das atividades didáticas. Seu ponto de partida era o diálogo com os participantes sobre aspectos relacionados ao texto ou aos textos a serem abordados. Esse diálogo estruturava-se em torno de perguntas constantes no início de cada atividade e estendia-se à resolução das questões. Dava-se, assim, o engajamento dos participantes, abrindo espaço para entrecruzamento e construção de saberes, socialização de reflexões e negociações.

Na discussão introdutória das atividades, davam-se os primeiros passos de acessibilização partilhada de referentes para a construção do sentido do texto. Após esse primeiro momento de debate, realizávamos com os participantes a leitura do texto. Em seguida, era dado um tempo para que os participantes respondessem por escrito às questões condutivas.

As respostas elaboradas pelos participantes, durante esse espaço de tempo, eram, no momento seguinte, lidas e discutidas no grupo, isto é, submetidas a um evento de interação oral, de modo a favorecer a dimensão coletiva da referenciação do texto que, desse modo, era expandida pelo resgate de conhecimentos compartilhados.

Os recursos empregados para o encaminhamento de tais passos constituíram os instrumentos de pesquisa que possibilitaram a geração e a análise dos dados. As motivações e

os procedimentos de uso desses instrumentos estão descritos nos itens a seguir, a partir destas denominações: **notas de observação interativa, respostas a questões condutivas, diário de bordo.**

3.3.1 Notas de observação interativa

Como as semioses potenciais a um processo de interação que envolve a leitura de textos e a construção de mecanismos para interpretá-los, sob o olhar de diferentes participantes, são imensuráveis e, dificilmente, apreensíveis em toda a sua abrangência, planejamos gravar em áudio os eventos da interação produzida no processo de resolução das atividades didáticas. Essa iniciativa tinha o objetivo de estender dimensões de alcance dos dados e conferir-lhes maior grau de autenticidade.

No entanto, os participantes recusaram o uso desse recurso quando depararam com o início de uma gravação. Mesmo reconhecendo que o tinham consentido ao ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde a gravação estava prevista, explicaram que o instrumento estava interferindo “*na naturalidade da aula e fazendo pensarem mais no modo como iam falar para ser gravado do que no estudo*” (P3).

Para contornar esse impasse, em substituição às gravações, resolvemos tomar nota dos eventos que consideramos relevantes para os propósitos do experimento. Alguns desses eventos estão descritos no capítulo três, referente à análise dos dados. Reconhecemos os limites do poder de registro das notas em relação ao poder de registro das gravações, tanto no que remete à reprodução linear dos acontecimentos quanto no que diz respeito à quantidade de informações codificáveis.

Admitimos também que, como estávamos participando da mediação das ações comunicativas encaminhadas na pesquisa, não conseguimos registrar os fatos no exato momento de sua ocorrência e, assim, submetemo-nos ainda aos riscos da evanescência das lembranças.

Entendemos, entretanto, ser premente sobrepor às restrições do recurso às notas aspectos, como a consideração ao ponto de vista e à qualidade da ação dos sujeitos. Tais aspectos são tratados por estudiosos da pesquisa-ação como essenciais à tessitura da metodologia desse tipo de pesquisa, que deve ser flexível e ir-se compondo de acordo com os ajustes necessários aos fatores nela implicados.

Entre esses estudiosos, destacamos Franco (2005), para quem a voz dos sujeitos não deve ser apenas objeto de registro e interpretação do pesquisador, mas um agente capaz de intervir no percurso da investigação, a qual “não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo” (p. 486).

Enfim, apoiando-nos em tais considerações, construímos o instrumento que denominamos notas de observação interativa, cujo conteúdo representa parte significativa da amostra que analisamos, no que remete aos dados gerados na interação oral. Esse mecanismo de apoio foi elaborado logo após cada etapa de discussão colaborativa, nos espaços de tempo em que os participantes trabalhavam individualmente na composição escrita das respostas de compreensão textual e na produção de seus diários de bordo.

Como as situações discursivas de que tomamos nota e analisamos resultaram da interação realizada com os participantes, muitos dados registrados nas notas do observador constam também nas respostas escritas e nos diários de bordo dos participantes. Esse interdiálogo, a nosso ver, favoreceu possibilidades de ilustrar nossas interpretações e angariar-lhes pertinência.

3.3.2 Respostas a questões condutivas

Tendo em vista interessar-nos tanto a singularidade dos dados como a diversidade, dividimos as etapas de construção de referentes, por meio das respostas às questões condutivas, em momentos de elaboração individual e momentos de elaboração coletiva. Após a leitura do texto, dava-se a primeira etapa de composição individual das respostas.

Essa fase, apesar de ser tratada como individual, não contava com restrições de contato entre os participantes nem destes conosco. Dessa forma, mesmo durante a resolução individual, os participantes discutiam respostas entre si e faziam-nos perguntas. Às vezes, realizávamos intercepções individuais, a fim de saber se o participante estava precisando de ajuda.

Esses procedimentos, a nosso ver, não comprometem o que há de idiossincrático nos dados, sobretudo porque, na concepção de linguagem e referência que adotamos na pesquisa, interessa valorá-los e tentar compreendê-los considerando o dinamismo das ações cooperativas em que foram se constituindo, não a sua “pureza individual”. Nesse sentido,

encontramos apoio em Koch e Cunha Lima (2011, p. 255) que, ao tratarem de estudos favoráveis a uma compreensão sociocognitiva da linguagem, defendem que

compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos, e recursos sociais. Uma boa explicação sobre a natureza da linguagem tenderá a superar essas dicotomias e explicar as ações verbais como resultantes tanto de uma vida psicológica individual quanto de ações públicas e históricas.

Como já dissemos, as respostas escritas, construídas no espaço de tempo em que o aluno trabalhava individualmente, eram socializadas no momento seguinte. Nesse interlúdio, todas as questões eram lidas e tinham suas respectivas respostas analisadas com relação ao grau de pertinência ao que havia sido perguntado e ao sentido do texto. Nessa instância, um dos cuidados que realçávamos, com frequência, era a pertença do componente referido na questão ao conteúdo macro do texto.

Tal conduta era adotada com o propósito de ajudar na percepção de que o referente em estudo constituía um recurso que estava sendo tratado como parte de um processo mais amplo, não um fragmento isolado. Para essa atuação, contamos com o apoio indispensável da multiplicidade de fenômenos referenciais contemplados na estruturação andáimica²⁰ das questões e das atividades.

No processo de resolução das questões e compartilhamento das respostas, deparamos com estas situações: **respostas incompatíveis com o que havia sido perguntado; resposta polêmica²¹ questões “difíceis de responder”**, por isso deixadas em branco. Em alguns casos, por todo o grupo. Em nenhuma das situações, acudíamos de imediato a dificuldade oferecendo respostas prontas. Em todas elas, os participantes eram convidados a uma reanálise que facilitasse a (re)construção de sua resposta.

Assim, a segunda tentativa individual era feita por escrito, após o encaminhamento coletivo, mediado por nós, na maior parte da pesquisa. Nas duas últimas

²⁰ Adotamos a noção de andaime, tomando por base o conceito de andaime apresentado em Bortoni-Ricardo (2008, p. 44): “Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso da sala de aula”.

²¹ Caracterizamos como casos representativos de resposta polêmica as situações em que havia respostas distintas para uma mesma pergunta, mas com compatibilidade conceitual com o contexto sociodiscursivo em interação. A explicação fornecida pelo participantes, no intuito de defender sua resposta, foi um dos fatores considerados para analisar a coerência dessa resposta. No capítulo referente à análise dos dados, comentamos questões que se enquadram nesse perfil.

atividades, alguns participantes que já haviam percebido o papel das pistas também começaram a indicá-las a colegas com mais dificuldade.

Quando uma resposta não condizia com o que havia sido solicitado na questão, tentávamos reorientá-la sem tratá-la como errada, já que o medo de errar e ser criticado havia sido apontado pelos participantes, no primeiro encontro, como um dos principais motivos para não falarem mesmo quando tinham oportunidade. Então, para propiciar o redirecionamento da resposta, procurávamos primeiro aproveitar algum aspecto do que havia sido enunciado, ainda que fosse mostrando sua validade sob outra perspectiva.

Cumprida essa etapa, relíamos a questão enfatizando, inclusive na entonação da voz, as referências que deveriam ser observadas para a busca indicada; reconsultávamos o texto, pedíamos que refletissem um pouco mais sobre o que estava sendo pedido e o que estava dito explicitamente no texto ou o que poderia ser pressuposto a partir do que estava explícito.

Nos casos em que os participantes davam respostas cujas diferenças geravam dissensos e discussões mais acirradas, **respostas polêmicas**, ouvíamos as respostas e as justificativas e recorriamos ao texto, às pistas, ao conhecimento enciclopédico; testávamos juntos as razões do dissenso, negociávamos. Nas situações em que percebíamos possibilidade de aceitação de mais de uma resposta, variedade que era motivada, às vezes, pelas condições oferecidas na questão, reconhecíamos a pertinência de cada interpretação e a abertura ou a “fragilidade” do enfoque didático fornecido.

Vale esclarecer que houve poucas ocorrências desse tipo de questão; apenas quatro em três atividades (1ª, 5ª e 6ª). Resolvemos comentá-las porque o tipo de argumento usado na defesa das respostas em cada atividade é indicativo de fenômenos relevantes na relação dos participantes com o texto e com o seu referenciamento pedagógico.

Com relação a questões em branco, o primeiro passo era indagar o motivo da dificuldade e, em seguida, estimular a atenção dos sujeitos para referências explícitas fornecidas no enunciado da questão. Em alguns casos, tratava-se de conceitos, exemplos disponíveis na própria questão. Quando, por meio desses recursos, não conseguíamos que os sujeitos chegassem à resposta, ampliávamos o repertório, recorrendo a um exemplo, a uma analogia que remetesse os participantes a uma informação potencialmente mais acessível.

Em todas as ocorrências de expansão do suporte de dados por apelo a inferências, a conhecimentos supostamente partilhados, os participantes, em sua maioria, revelaram-se

capazes de aproveitar pistas, acionar conhecimentos prévios, relacionar conteúdos, opinar, envolver-se na busca do objeto solicitado e, depois da construção coletiva, compor, na modalidade escrita, a própria resposta.

As explicações por que uma questão havia deixado de ser respondida foram mudando no decorrer da investigação, embora de forma variada entre os participantes. Predominaram como justificativas para as primeiras questões deixadas em branco dois tipos de argumentos: o que estava sendo perguntado não estava no texto, ou estava sendo perguntado “coisa” que não sabiam porque nunca lhes tinham ensinado.

Essas duas motivações, inicialmente, eram suficientes para abandono da questão logo na primeira tentativa. Os participantes, de modo geral, não sabiam apontar estratégias que, porventura, tivessem realizado sem sucesso nem sabiam indicar algum aspecto da questão que gerasse a “impossibilidade da resposta”. No desenvolvimento das atividades, principalmente a partir da quarta, as alegações dos sujeitos foram voltando-se para dados mais específicos, que faziam pressupor consciência de alguma estratégia interpretativa, de alguma avaliação da questão.

Apresentamos separadamente os procedimentos adotados na condução de (re)elaboração de respostas, a fim de melhor expor o tratamento dado aos aspectos mais específicos de cada situação vivenciada. Ressaltamos, no entanto, que procedimentos se repetiram e que não seguimos um parâmetro fixo, predeterminado para abordar cada situação, já que os (re)encaminhamentos, em geral, pautavam-se pelas minúcias propiciadas pelo discurso dos participantes, pelas suas respostas a cada indagação ou pelo que eles expressavam espontaneamente, isto é, sem resultar diretamente de um questionamento feito por nós.

Todos os procedimentos de discussão e construção de respostas a que aludimos neste item estão contemplados, com exemplos específicos, no capítulo referente à análise dos dados, no espaço destinado especificamente à discussão sobre os referentes construídos no âmbito do intercâmbio questão e resposta. Esse instrumento se constituiu numa abrangente fonte de dados de nossa pesquisa.

3.3.3 Diário de bordo

Nosso propósito, quando projetamos fazer uso do diário de bordo como instrumento na investigação, era gerar oportunidade de os participantes expressarem percepções que não conseguissem manifestar na interação coletiva. Por esse motivo, não definimos critérios formais para sua escritura, um padrão único de organização; dissemos apenas que se tratava de um espaço para que o participante registrasse o que lhe fosse mais importante no processo de estudo em andamento. Ressaltamos que poderia ser, inclusive, sobre insatisfações com o curso, conosco.

Essa falta de norteamento específico, no entanto, chegou a preocupar-nos, pois os participantes queixavam-se de que havia muitas coisas que queriam registrar, mas não conseguiam verbalizá-las na escrita. Alegavam que tinham dificuldade de decidir o que era mais importante, que o tempo era pouco. Apesar do receio de que a abertura gerasse imprecisão e dados insignificantes para os objetivos da pesquisa, não fizemos alteração e, aos poucos, fomos percebendo, pelos diários produzidos, que a abertura não só contribuía para diversificação dos dados; também representava indícios da trajetória de evolução dos participantes no processo de conhecimento em construção.

Desse modo, por meio dos diários de bordo, coletamos dados sobre o ponto de vista dos participantes com relação ao material didático aplicado e à metodologia, assim como sobre as reflexões que fizeram acerca de suas dificuldades e avanços nas estratégias de busca dos referentes solicitados nas questões. Além disso, o diário tornou-se uma importante oportunidade de escrita para os participantes e, para nós, uma indispensável ferramenta enquanto fonte de dados e feedback escrito com relação ao processo da pesquisa.

Os dados obtidos por meio das estratégias e dos recursos descritos nesta seção compuseram a amostra que analisamos. Logo após a etapa de coleta desses dados, passamos a cuidar de um modo de organizá-los, o qual está brevemente exposto no tópico a seguir.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Conforme já declaramos, fizemos o estudo de seis atividades didáticas da revista *Siaralendo*. Dessas seis atividades, duas foram descritas e tiveram um maior número de suas questões analisadas. As outras três tiveram apenas algumas de suas questões utilizadas para

efeito de comparação de dados, exemplos, justificativas. Tratamos cada atividade na pesquisa por um número representativo de sua ordem de ocorrência nos encontros realizados para geração dos dados.

Seguindo essa ordem, as duas atividades, em cuja análise nos detivemos e a que destinamos maior espaço na pesquisa, foram assim referidas e apresentadas, respectivamente: Atividade 1, Atividade 2. As atividades cujos dados são usados apenas a título de reforço argumentativo permearam os três capítulos desta dissertação e ganharam estas menções: Atividade 3, Atividade 4, Atividade 5 e Atividade 6²².

Embora seja difícil separar as situações de interação vivenciadas na abordagem das atividades, para efeito de melhor exposição do trabalho que realizamos, discutimos, em cada atividade, **a construção de referentes na interação introdutória de contextualização do texto, no intercâmbio das questões e respectivas respostas orais e escritas e nos diários de bordo.**

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O imbricamento dos fenômenos referenciais articulados no discurso para compor atividades didáticas, de modo a referir o texto como “evento comunicativo sempre emergente” (MARCUSCHI, 2008, p. 248), torna difícil fazer recortes para analisar tais fenômenos de forma compartimentalizada. Desse modo, a categorização que propomos e que norteia a análise destaca o que nos parece mais saliente nos contextos selecionados e mais compatível com o enfoque sociocognitivista interacional.

Verificamos, em primeiro plano, como os sujeitos reagiram ao que tomamos como principal critério empregado para (re)construir o referente: a montagem de andaimes, pistas para prover acesso ao texto e aos mecanismos acionados para elaborá-lo e remanejar-lhe sentidos. A nosso ver, é por meio desse critério que os elaboradores das atividades propostas na Revista delineiam a concepção sociocognitivista interacional de referência, língua, texto e gênero que adotam. A interação promovida nas questões congrega esses fatores com inerência considerável.

²² Com relação às atividades 3, 4 e 6, as menções feitas referem-se apenas a dados encontrados nos diários de bordo dos participantes.

A partir dos andaimes, das pistas fornecidas na estruturação das questões, são explorados aspectos, como a ativação do conhecimento prévio e do conhecimento partilhado; as funções textual-discursivas das expressões linguísticas, entre elas, as expressões referenciais; a combinação de recursos multimodais com diferentes propósitos comunicativos. Tais aspectos são mais bem definidos no item a seguir, que trata da categoria que entendemos como principal em nossa pesquisa.

- Operacionalização de andaimes, pistas para prover acesso a mecanismos de (re) construção do referente

Essa estratégia entrelaça diversos aspectos na abordagem de especificidades do texto. É empregada na explicitação de conceitos, na recuperação de informações implícitas e explícitas, na elaboração de inferências, de direcionamentos para um modo pretendido de interpretação dos conteúdos partilhados. Constitui um forte exemplo de que os fatores de acessibilidade não podem ser considerados isolados e de que “todos os contextos se entrelaçam na recuperação ou na criação dos referentes” (COSTA, 2007a, p. 172).

Assim, observamos qual foi a percepção do aluno situada em contextos específicos para cuja abordagem andaimes foram construídos, pistas foram dadas, requisitadas e socializadas. Como bem singela ilustração do que tentamos descrever, registramos a seguir uma questão de uma das atividades, cujo encaminhamento representa um exemplo de uma das ocorrências do procedimento descrito.

Pressupostos são ideias ditas de maneira não explícita, mas que podem ser percebidas a partir de certas expressões do enunciado. Por exemplo, na frase: “Em uma escola de Campo Limpo, deixou de haver evasão escolar.”, embora não seja dito claramente na frase, pela expressão deixou de haver, conclui-se que antes existia evasão nessa escola.

Veja isso na fala de Viviane e responda aos itens “a e b”:

“Os professores também mudaram a forma de dar aula, agora cobram bastante da gente.”

a. O que as palavras grifadas permitem pressupor a respeito da maneira de dar aula dos professores de Viviane antes da reforma na escola?

b. Considerando o contexto em que a fala de Viviane aparece, pode-se inferir que a garota é favorável à cobrança na escola? Justifique sua resposta, apoiando-se em pista fornecidas pelo texto.

Como se pode observar, o pilar introdutório da questão constitui a tentativa de explicitar um conceito, não apenas para instruir, de forma isolada, sobre o que é um pressuposto, mas para despertar o aluno para um recurso do qual se valeu o enunciador do texto para construir um determinado direcionamento argumentativo. Supondo que a apresentação desse conceito, em teor mais técnico, poderia não ser suficiente para construir a

referência pretendida, ergue-se um segundo pilar a partir de um exemplo fornecido pelo texto, portanto mais concreto, mais acessível, e convida-se o leitor à contextualização do fenômeno abordado em outras ocorrências da materialidade textual.

- Resposta dos participantes a inquirições via apresentação do texto a ser abordado

A partir dessa categoria, analisamos, mais especificamente, as contribuições dos participantes com relação às estratégias desenvolvidas pelos elaboradores das atividades para introduzir o texto e instigar um processo de cognição situada. Essa introdução, de caráter explicitador e inquiridor, é feita em todas as atividades, mas não segue um parâmetro único de organização para apresentar o texto, ou seja, os aspectos explorados não são sempre da mesma natureza.

Há atividades em que a tentativa de diálogo com o aluno versa sobre funções sociais do gênero a partir do que também são investigadas as possíveis experiências do aluno com esse gênero (o gênero em que se enquadra o texto que vai ser lido, (re)construído, analisado). É o que se pode ver nesta breve amostra, a qual introduz uma atividade que foi desenvolvida a partir de um comentário.

Olá, amigo (a),
 Comentar é uma atividade tão natural, que, todos os dias, produzimos os mais variados comentários sobre incontáveis assuntos, por meio de canais de expressão que também se ampliam muito dinamicamente. Vamos refletir sobre isso.

I- Você se lembra do último comentário que fez? A respeito de que você formulou esse comentário? Como você se expressou? Que efeitos esse comentário produziu?

II- Socialize com seus colegas e com o (a) professor (a) exemplos de comentários que tenham gerado reações interessantes.

III- “Neste verão, qual você vai ser: sereia ou baleia?”. Que resposta daria a essa pergunta?
 A pergunta “Neste verão, qual você vai ser: sereia ou baleia?” foi vista em um *outdoor* de uma academia, em São Paulo. Nesse *outdoor*, também se estampava a foto de uma moça escultural. Veja um comentário curioso difundido na Internet sobre a publicidade.

Como já dissemos, questões de ordens diversas são contempladas nas estratégias de contextualização do texto a ser discutido. Essa conduta relaciona-se ao princípio de que o critério a ser observado na composição das atividades é a adequação do fazer do elaborador às peculiaridades dos textos e dos mecanismos empregados para elaborá-los em consonância com as finalidades a que se destinam.

Uma das estratégias frequentes nesse espaço reservado à contextualização do texto é a ativação do conhecimento prévio, mas esse recurso não se limita à introdução das

atividades. Trata-se de um instrumento recorrente na elaboração das questões, sempre articulado a um propósito e utilizado para colaborar na acessibilização de outros fenômenos referenciais que serão mencionados nesta seção.

- Reconhecimento de funções textual-discursivas das expressões referenciais na interpretação de dados explícitos e implícitos

Não há, no quadro referencial construído para a elaboração das questões, o propósito de identificar ou classificar ocorrências, no texto, de determinadas expressões referenciais, mas largo aproveitamento das funções textual-discursivas do emprego dessas expressões nos textos que são explorados na Revista.

Dessa maneira, não observamos se os participantes reconheceram uma determinada manifestação discursiva como um caso de anáfora ou dêixis, por exemplo. Focalizamos, então, a percepção do participante com relação ao papel do fenômeno para a construção do sentido do texto, a partir da interação propiciada pelas pistas contextuais fornecidas e instigadas nas questões, que são emolduradas em indissociável vínculo com o texto.

Ressaltamos, porém, que, entre os fenômenos abordados, há ocorrências que podem se enquadrar nestas denominações: introdução referencial, recategorização, anáfora, dêixis. Enfim, a análise dessas realizações guarda um dos princípios por que se pauta a elaboração das atividades: nenhum texto foi escolhido para explorar um conteúdo específico de uma determinada área da linguagem, mas muitos conteúdos específicos são explorados a partir do que é evocado pelo texto.

O estudo proposto para a charge a seguir ilustra o que ora descrevemos. Pode-se detectar na charge, cujo título é “Focos do mosquito”, um caso de introdução referencial; as questões elaboradas para interpretar essa manifestação discursiva voltam-se para o que pode ser colhido do saber partilhado, ativado pelos componentes verbais e não verbais do texto, não para a classificação do fenômeno, como podemos constatar na questão 1, que apresentamos a seguir.

Na mesma charge, percebe-se uma ocorrência que caracteriza um exemplo de recategorização da expressão água parada; a questão 2 da atividade explora o processo de (re)construção desse objeto de discurso, mas a ênfase é no efeito de sentido promovido a partir da transformação por que passa esse referente à medida que se instaura também em

outro contexto, menos divulgado, a água parada na cabeça, que é sugerida como uma espécie de fonte principal do mosquito.

A análise empreendida no fazer da questão possibilita inferências, criticidade, não apenas a identificação do fenômeno da recategorização. Observemos a seguir as duas questões a que nos referimos.

FOCOS DO MOSQUITO



JUNIAO

Publicada em 14/04/2008, no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP). Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

- a. A qual mosquito o autor da charge se refere?
- b. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?
 - () Recorrendo apenas às informações explícitas do texto?
 - () Usando apenas seus conhecimentos anteriores?
 - () Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto?
- c. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante da Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

2. Atente para as diversas indicações de “ÁGUA PARADA” na cena.

- a. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter ÁGUA PARADA na cabeça.
- b. Explique ainda por que “água parada” na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.
- c. Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

- Estabelecimento de relações decorrentes da combinação de recursos multimodais na condução do propósito comunicativo do texto

A abordagem da multimodalidade discursiva nas atividades da revista Siaralendo é compatível com os princípios teóricos da referenciação que vimos apoiando no decorrer desta dissertação, o que, de certo modo, justifica nossa opção por destinar espaço à investigação desse importante componente da referenciação dos textos explorados na revista. Além disso, a transposição didática desse fenômeno na abrangência propiciada nesse material didático constitui, ainda, uma dificuldade a ser superada.

As questões que contemplam aspectos multimodais exploram os sentidos de determinadas palavras a partir da combinação entre verbal e icônico, intertextualidade, recategorizações, promovendo discussões, negociando com o aluno sobre a finalidade que o uso desses recursos cumpre no texto. Em outras palavras, o foco das questões é a função discursiva do fenômeno, não a sua classificação, por isso nossa observação recaiu sobre o olhar do participante a partir desse viés.

A título de exemplificação, trazemos a seguir questões de uma atividade com capas de revista em que se exploram os sentidos de uma palavra a partir do estabelecimento de relação entre um componente verbal e um não verbal, como se pode observar na capa 3. Já na capa 4, há um caso de intertextualidade, concretizado por meio da associação da imagem do pai que mente à do Pinóquio.



Capa 3



Capa 4

Questão 7. A compreensão leitora de alguns gêneros textuais, como a charge, as tiras, os

anúncios publicitários, as capas de jornais e de revistas, depende da associação adequada do texto às imagens, bem como do conhecimento de mundo do leitor. Com base nessas informações, observe atentamente as capas abaixo e responda aos itens propostos.

a. Na capa 3, associando a imagem à chamada principal “Tem saída?”, podemos inferir dois sentidos para a palavra saída. Quais seriam esses sentidos?

b. Que elemento da ilustração principal da capa 4 estaria associado à ideia de mentira?

c. Ao usar esse elemento, de que conhecimento de mundo se valeu o criador da capa?

Para você, que significado tem o fato de o filho aparecer sentado no nariz do pai que mente?

Como se pode observar, não seria possível, nas duas situações discursivas configuradas nessas capas de revista, dar conta dos sentidos pretendidos limitando a percepção a apenas um dos componentes discursivos requisitados no texto (o verbal ou o não verbal), o que assinala a multimodalidade como um dos fenômenos que precisa ser considerado nos processos didáticos de referenciação do texto.

4 TRAJETÓRIA DE (RE)CONSTRUÇÃO DE REFERENTES: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Para mim, a docência sempre foi extremamente importante porque, inspirado pelas perguntas inteligentes dos estudantes, os seminários eram para mim uma espécie de laboratório onde ensaiava diferentes abordagens do tema. Não me aborrecia jamais. Cada pergunta que sai pode ser interessante e levar a novas ideias. Além do mais, não comparto o desprezo pelos estudantes porque, visto fundamentalmente, sou da opinião que todos os seres humanos são igualmente inteligentes.”

Humberto Maturana

Neste capítulo, analisamos o modo como os participantes do experimento com a leitura acionaram seu conhecimento de mundo, realizaram trocas e recorreram aos elementos semióticos da materialidade textual, para a (re)construção dos referentes requisitados nos processos de compreensão textual propostos no desenvolvimento das atividades. Iniciamos com uma breve apresentação geral do material e, na sequência, relatamos o processo de resolução de duas das atividades exploradas ao longo dos encontros.

4.1 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

No primeiro encontro, ocasião em que iniciamos o processo de pesquisa, apresentamos a revista *Siaralendo* aos participantes. Nessa explanação inicial, expusemos as considerações que motivaram nossa opção por esse tipo de suporte textual, ao compormos um material didático de apoio ao ensino de língua materna. Entre essas motivações, ressaltamos a tentativa de promover diálogos com diversos gêneros textuais que circulam socialmente e, assim, aproximar as experiências de leitura na escola das práticas de leitura na vida social. Em outras palavras, dissemos aos participantes que criamos uma revista porque entendemos que, desse modo, os estudantes teriam possibilidade de interação com textos variados, dispostos em seções, como ocorre nas revistas que encontramos no dia a dia.

A fim de reforçar o que expusemos e fornecer maiores esclarecimentos sobre a revista e o projeto pedagógico PreparAÇÃO — Rumo ao Ensino Médio, no qual esse material didático se insere, lemos com os sujeitos, ainda nesse primeiro encontro, o texto de apresentação dos objetivos do projeto, dirigido aos estudantes por Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, secretária de educação do estado do Ceará na época da criação e da

publicação desse material didático. Esse texto traz aos estudantes, além de informações sobre o projeto, palavras de incentivo ao empenho e ao bom aproveitamento dessa oportunidade de estudos, como podemos verificar nesta declaração:

Este material foi preparado com este objetivo: rever para aprimorar, principalmente, sua capacidade de leitura e raciocínio lógico-matemático. Leia os textos das diversas disciplinas. Discuta suas ideias, responda as questões, estimule os seus amigos e amigas. (SEDUC, CADERNO DO ALUNO, v. 1, p. 7, 2009).

Demos prosseguimento a essa enunciação com o convite para a leitura do texto intitulado “Conversa com o Leitor”. A partir desse texto, a equipe de Língua Portuguesa tenta estabelecer seu primeiro diálogo com os alunos do 9º ano, por meio da revista. Essa conversa chama atenção, sobretudo, para o fato de que ler é dialogar e de que tal diálogo atrela-se à função comunicativa dos textos e à participação ativa dos leitores com os quais o autor partilha ideias. Conforme o que é assumido nessa enunciação,

O diálogo se completa cada vez que nós atuamos como leitores. Isso mesmo! Quando lemos, estamos de certa forma, “ouvindo” o que o autor do texto falou e dando-lhe a nossa “resposta”. Usamos nosso conhecimento anterior para completar as informações que ele (a) colocou no texto, concordamos com suas ideias ou discordamos delas, criticamos, rimos, enfim reagimos às palavras dele (a) de diversas maneiras. Tudo que fazemos na leitura depende do texto e de nós, leitores. (COSTA et al., 2009, p. 11).

Essa conversa inicial sobre a relação autor/texto/leitor teve, para os participantes, o caráter de novidade, o que parece ter motivado o proferimento de perguntas como estas:

- (4) *Então, quando se lê o que já se sabe ajuda na interpretação? “Mas, professora, essa leitura assim é só por que é por pouco tempo, em um projeto do governo para os resultados da educação do estado não envergonharem tanto?” (P4).*

Além dessas indagações iniciais, houve, em outras etapas da pesquisa, remissão ao conteúdo da *Conversa com o Leitor*. Tais retrospectivas foram expostas durante as interações orais, conforme podemos identificar neste registro produzido pelo P3, após ser arguido sobre que estratégias teria usado para chegar a uma resposta dada a um item de determinada questão.

- (5) *Como foi dito na “Conversa com o Leitor”, quando a gente lê, aproveita o que já sabe para entender os conhecimentos novos. Fiz isso agora e estou gostando. Como já tinha visto, na charge sobre o mosquito, que há sentidos que estão por trás e que*

há pistas para o leitor descobrir, sentidos que são construídos com ironia, com metáfora, na hora que vi que a cena não tinha a ver com a folia de carnaval mesmo, direto, ao pé da letra, comecei a juntar meus pauzinhos, literalmente. (P3)

Após ouvirmos esse comentário, perguntamos que pauzinhos haviam sido juntos e por que a junção teria sido feita literalmente. O participante respondeu que costumamos usar a expressão *juntar pauzinhos* para dizer que estamos ligando acontecimentos e, na ocasião, ele estava se referindo a *pauzinhos de verdade, no seu sentido próprio*, por isso é que seria literalmente. Os pauzinhos em questão são rolos de madeira empilhados em “carros alegóricos”²³ apresentados numa charge, cujo título é Folia. A abordagem desse texto é feita com maiores detalhes na Atividade 2. O estudo dessa atividade encontra-se, mais adiante, neste capítulo.

Essa observação do P4 e outras manifestações que presenciamos no decorrer do processo de pesquisa ajudam-nos a crer na validade de nossa opção por iniciarmos a trajetória de pesquisa com a apresentação dos objetivos e características do material com que trabalharíamos. Os benefícios dessa opção puderam ser vistos, tanto no que concerne ao engajamento dos participantes em busca da própria aprendizagem como no que diz respeito ao compromisso com a aprendizagem de outros estudantes que utilizam ou venham a utilizar o material didático. Os participantes assumem o desejo de poder colaborar na efetivação dos propósitos de criação da Revista. Esse fato pode ser observado, por exemplo, nesta declaração que o P2 produz em seu diário de bordo:

- (6) *[...] espero ajudar com meus comentários e análise sobre este curso de leitura e interpretação textual, e assim, contribuir para que possa ser aperfeiçoado e venha atingir o alvo desejado pelos elaboradores (P2).*

Vale ressaltar, no entanto, que esse senso de comunhão, de corresponsabilidade com o alcance dos propósitos de criação da revista, notório na realização de todas as atividades, não nos parece provir apenas do acesso a informações sobre os objetivos que nortearam a produção do material didático em estudo. Cremos que o principal motivo para esse envolvimento é o fato de esse objeto de aprendizagem acenar-se como possibilidade de uma experiência em que o participante é tratado como quem tem saberes, precisa de saberes e pode ajudar a construí-los para si e para os outros.

²³ Grifos nossos.

Essa percepção conferiu ao fazer das atividades um sentido com amplitude e valor coletivos, a nosso ver. Ver de perto, de quem também viveu e flagrou semioses da experiência, como gestos, depoimentos espontâneos, cuja abrangência ultrapassa, e muito, o que conseguimos apanhar e ora esforçamo-nos para referir na moldura menor, bem menor, de que dispomos no texto escrito para compor retratos de eventos da atuação humana envolvida. Como Costa pode melhor nos ajudar a esclarecer:

O discurso é, na verdade, a rede de relações de sentido que se estabelece em cada interação. Envolve as ações conjuntas entre os participantes, os quais não apenas se utilizam de elementos estritamente lingüísticos, mas ancoram seu dizer no fazer, gesticulando, manipulando objetos, contando com a colaboração dos interlocutores. (COSTA, 2007, p. 96).

Após a exposição do material didático, convidamos os participantes a realizar a primeira atividade de compreensão textual entre as cinco selecionadas para o processo de coleta dos dados, a qual será descrita no item a seguir.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Embora a pesquisa tenha envolvido seis atividades, selecionamos apenas o desenvolvimento de duas delas para relatar. Compreendemos que o processo vivenciado durante o desenvolvimento dessas duas atividades é representativo dos fenômenos mais relevantes para os propósitos do experimento.

4.2.1 Atividade 1 - Os livros grudam na sua mão?

Optamos por iniciar o processo de coleta e apresentação dos dados da pesquisa pela atividade “Os livros grudam na sua mão?” porque vimos, tanto no conteúdo dos textos como na engrenagem das questões, possibilidades de acesso a subsídios sobre a visão dos sujeitos com relação à leitura. Compreender essa visão parece-nos necessário na medida em que entendemos que ela tem implicações relevantes nas reações dos sujeitos às pistas empregadas para orientar a busca de referentes proposta nas questões de compreensão textual.

Essa atividade insere-se na seção, denominada Educação do volume 2 da revista *Siaralendo*, para desenvolvimento das aulas 24 e 25 desse compêndio. Essas aulas estruturam

o estudo dos textos Aula de Leitura e O Prazer de Ler. O estudo compõe uma contextualização do tema leitura, seguida da apresentação de cada texto com as respectivas questões elaboradas para referi-lo. A abordagem dos dois textos é constituída por doze questões, seis, relacionadas a cada um deles.

Orientando-nos por essa ordem de composição da atividade, que foi também a que seguimos no encaminhamento da investigação, tentamos mostrar a seguir como foram (re)construídos objetos de discurso acionados no processo de referir os textos Aula de leitura e o Prazer de ler. Assim, primeiro apresentamos como se deu a constituição dos objetos evocados no âmbito da interação realizada para contextualizar o tema leitura; depois, daqueles construídos na etapa de resolução das questões referentes a cada texto; por último, nos diários de bordo produzidos pelos sujeitos após essas duas primeiras etapas discursivas.

Devido à integração existente entre os componentes produzidos, com frequência, utilizamos dados de uma etapa para ilustrar a análise dos dados de outra. Os dados apresentados no item 4.2.1 decorreram da interação oral e, em sua maioria, foram registrados nas notas de observação interativa a que nos referimos no item 3.2.1, mas alguns deles foram também registrados pelos participantes em seus diários de bordo.

4.2.1.1 Referentes (re)construídos via contextualização do tema abordado no texto

Na atividade em análise, a mobilização de estratégias para ativar conhecimentos que situem o aluno no tema dos textos a serem abordados traz como suporte introdutório uma apreciação valorativa da habilidade de ler e compreender textos. Essa apreciação vem seguida de indagações sobre a relação e a experiência dos leitores com o ato de ler nos âmbitos pessoal e escolar. Vejamos, no quadro a seguir, como se estrutura esse suporte no contexto de apresentação da atividade. Na representação exposta no quadro, marcamos com (1) o que consideramos apreciação valorativa e com (2) as indagações.

Educação	Aulas 24 e 25
<p>Os livros grudam na sua mão? Aula de Leitura O prazer de ler</p>	
<p>Caro (a) aluno (a), A habilidade de compreender textos é fundamental tanto para os estudos como para a vida profissional. Além disso, é uma possibilidade de você dialogar com as mais variadas formas de pensamento e</p>	

enriquecer-se intelectualmente. (1)

Nesta aula, vamos ler textos que falam de leitura, do gosto que podemos desenvolver por ela. Você gosta de ler? Em sua escola, como são suas aulas de leitura? Você as considera importantes para sua vida? O que você aprende com elas? Já promoveu algumas mudanças em sua vida a partir do que leu? (2)

Na atividade que estamos discutindo, a apreciação valorativa constitui um dos mecanismos de que se valem os elaboradores para buscar o envolvimento do leitor- aprendiz com o objeto de aprendizagem que lhe está sendo apresentado. Assim, a fim de conferirem sentido à ação para a qual convidam o aluno, eles apontam a habilidade da compreensão textual como domínio fundamental a áreas da vida socioculturalmente julgadas importantes: o estudo, a profissão, o enriquecimento intelectual.

Terzi (2006) respalda a iniciativa da “valoração”. Ela trata dessa questão apoiando-se nos resultados que obteve em pesquisa que realizou sobre o desenvolvimento da leitura de três crianças do ensino fundamental. Para a autora, o desencadeamento de valor para o que é estudado configura-se como fator de intersubjetividade²⁴ imprescindível ao sucesso da interação e à geração de aprendizagem. Em defesa dessa ideia, Terzi defende que é preciso “que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. E é esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação” (p. 24).

As indagações, as quais se referem à segunda estratégia que expusemos no quadro1, constituíram, na experiência que mediamos, uma ferramenta para a participação ativa dos sujeitos na interação. A elaboração dos referentes requisitados nas perguntas trouxe à tona, desde dados do conhecimento enciclopédico dos participantes que dialogam com a realidade a ser representada nos textos propostos para estudo na atividade, até a avaliação que esses participantes fazem do material didático com o qual estão entrando em contato, “o novo método de interpretação”²⁵ (P2). Para nós, essa constatação é bom indício da validade de o discurso didático requisitar ativa contribuição dos leitores na rede de referências que lhes cabe (re)ativar para dar sentido ao texto.

²⁴ Intersubjetividade, na perspectiva assumida por Terzi (2006, p. 22) relaciona-se com a ideia de que é preciso levar em consideração a existência, o saber do outro nos atos comunicativos em que com esse outro se “focaliza um mesmo aspecto de um evento, uma ação ou uma situação, ou seja, com ele compartilha a mesma perspectiva do assunto em discussão”. De acordo com a autora, a desconsideração desse importante fator nos processos de ensino impede a aprendizagem.

²⁵ Essa classificação foi feita, inicialmente, pelo P2, referindo-se ao fato de que o estudo do texto dá oportunidade de o aluno falar, opinar. Os demais participantes adotaram a classificação e passaram a usá-la para falar das atividades didáticas de interpretação textual que estavam sendo desenvolvidas na pesquisa.

Todas as perguntas do quadro foram feitas e respondidas oralmente em interação coletiva. Os referentes que se elaboraram a partir dessas perguntas não se limitaram a elementos linguísticos predefinidos, iguais e prontos para cada uma delas, embora a primeira ação dos participantes, ao deparar com as perguntas tenha acenado para uma abordagem que, certamente, resultaria em respostas nesse nível.

Quando fizemos oralmente a primeira pergunta “Você gosta de ler?”, a reação imediata dos participantes não foi respondê-la oralmente, mas procurar saber onde escreveriam as respostas, já que não havia espaço abaixo das perguntas. Antes de respondermos, um sujeito mostra um “sim” escrito, imprensado entre as demais perguntas do bloco. No entanto, essa expectativa de resposta mudou significativamente quando declaramos que as perguntas não seriam respondidas por escrito e que eles poderiam respondê-las falando de suas experiências com o assunto das indagações, não só com sim ou não.

A partir desse encorajamento, os sujeitos ampliaram a rota das respostas e, em torno do que antes era apenas um “sim”, construíram um evento discursivo capaz de confirmar o que nos diz Custódio-Filho (2011), ao defender o potencial da referenciação para compor diferentes versões para um mesmo referente:

Para a referenciação, a tese de que um fato/fenômeno/evento/sentimento etc. pode suscitar várias interpretações é muito preciosa. Na verdade, o processo de construção de referentes implica que, no fundo, o papel das linguagens não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas sim o de construir versões, elaborações dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p.113).

Do encontro das perguntas com o que os sujeitos remanejaram de suas vivências para a discussão, afloram duas entidades: leitura e texto. Tais referentes emergem de indagações que não os requisitam explícita e diretamente. Como é possível constatar, o foco da primeira pergunta não é exatamente leitura, mas sim o gosto dos estudantes por ela. No entanto, quando os sujeitos são motivados a atuar na instância discursiva colaborando com o que já dominam com relação ao referente solicitado, cuidam não mais apenas de indicar seu posicionamento acerca desse referente, mas de buscar argumentos que valorem o objeto de seu gosto e deem sustentação ao posicionamento assumido.

Foi nesse empenho discursivo que os participantes mencionaram a leitura, a qual ganhou mais espaço no contexto enunciativo do que o próprio referente solicitado. Entretanto, no percurso dessa enunciação, os participantes se deram conta de que havia aspectos

relacionados à leitura que impunham restrições ao perfil delineado e comprometiam a relação deles com esse objeto. Preocuparam-se em nos advertir sobre as limitações que encontraram nesse campo adverso; já nos adiantando, em tom de justificativa, que, nesse aspecto, não poderiam nos ajudar, pois eram eles próprios que precisavam de nosso auxílio. Foi nesse contexto discursivo que veio à tona o texto, que pareceu a princípio ser entendido pelos participantes como uma leitura que não é *leitura mesmo* (P2); e uma concreta demonstração de que “é na interação social que emergem as significações” (MARCUSCHI, 2007, p. 68).

Assim, da indagação “Você gosta de ler?”, ouvimos um unânime sim, seguido de exemplos de valor da leitura. Alguns desses exemplos surgiram, porém, acompanhados de ressalvas como esta:

- (7) *é de leitura mesmo, não é de texto para interpretar; esse tipo, eu não sei, não posso ajudar, preciso muito é de sua ajuda, mas a leitura mesmo, não é só questão de gosto, dou já muitos exemplos de sua importância.*

Trata-se de uma das manifestações do P2, produzida na interação, a qual foi apoiada pelos demais participantes, cujos comentários conferiram a essa entidade, a leitura, o patamar de objeto útil em diversos sentidos, potencialmente, capaz de valer às pessoas nas mais diversas situações e até transformá-las. A mobilização providenciada, na eleição dessa entidade, mostra quão produtivo pode ser, na abordagem pedagógica do texto, possibilitar saídas do “foco do significante” e motivar entradas na “dimensão social dos processos linguísticos” (SALOMÃO, 1999, p. 63).

O referente, que emergiu dos relatos e posicionamentos dos sujeitos quando estes falaram de situações que valoram o ato de ler, apontava para a leitura realizada fora da escola, motivada pela busca de atendimento a necessidades de cunho pessoal ou social. Pertence a esse acervo a leitura dos textos ficcionais, que permitem

- (8) *viagens sem pagar passagens, sem bagagens ou imprevistos; dos textos jornalísticos, que se lê para ficar mais informado e não ser tão enganado; da Bíblia, que ajuda a formar o caráter e mudar maus comportamentos²⁶ (OS SUJEITOS EM INTERAÇÃO).*

²⁶ Esses posicionamentos não pertencem a um único participante. Foram coletados dos discursos enunciados na interação oral e registrados em nossas notas interativas. Parte deles também pode ser encontrada num trecho do diário de bordo do P3 no anexo E deste trabalho.

Tais percepções, como já dissemos, aguçaram-se da indagação sobre o gosto dos participantes pela leitura e foram expressas por eles em voz entusiasmada e defensora. Esse tom de voz é, porém, modificado quando nossa atenção se volta para as demais perguntas da sequência que remetem ao ato de ler na escola. Nesse interstício, parece não existirem defesas a fazer. Depois de silêncio geral e sinais de esforço da memória, um participante se pronuncia e puxa a voz de outro; os dois; um complementando o outro, por meio de uma e outra reminiscência, vão compondo a representação do referente aulas de leitura, acionado nas perguntas.

É nesse contexto que os participantes vão delineando uma perspectiva do texto, cujos contornos praticamente o opõem à leitura; ou pelo menos muito a fazem dele diferir, no entendimento enunciado pelos participantes, sobretudo no que diz respeito à funcionalidade, à relação com as experiências de vida.

Desse modo, sobre a indagação “Em sua escola, como são as aulas de leitura?”, o primeiro sujeito a manifestar-se disse que, ao falar em leitura na escola, lembrara-se de texto, que era o que liam alguma vez, não de leitura mesmo como em um jornal para se informar; o outro, que o acompanhou, concordou dizendo que era difícil mesmo, pois havia mais aula de substantivo, pronome, verbo e orações. Indagados a respeito do que faziam com o texto, eles responderam:

- (9) *Era ler o texto em silêncio, depois em voz alta, fazendo corretamente interrogação, pausa e ponto final. Às vezes, era tirar vocabulário para aprender palavras desconhecidas ou difíceis para decorar e não errar no ditado, tinha também de copiar o texto, é só disso que a gente lembra (P4 e P5).*

Os demais participantes deram sinal de concordância com o que foi relatado pelos dois sujeitos mencionados no exemplo 9. Considerando os acontecimentos que expusemos e outros citados durante a interação, parece-nos bastante plausível a compreensão de que a entidade leitura se constitui, nas representações mapeadas pelos sujeitos, como uma fonte de diversos saberes, necessária e capaz de fazê-los ser e viver melhor.

Entretanto, quando esse referente, a leitura, é submetido à condição de aula, recategoriza-se, transforma-se em outro que com ele se confunde, mas que não é ele mesmo; é o texto, que, embora seja evocado como leitura, ou como parte dela, parece representar, no valioso e vasto tecido em que os participantes a envolveram, apenas o retalho, o membro amputado, de onde se extraem palavras para *aprender conteúdos* (P5). Consideramos

necessário ressaltar que os participantes da pesquisa estavam há bastante tempo fora da escola e que o tratamento dado ao texto, atualmente, nas escolas pode ter avançado e não enquadrar-se mais no perfil retratado por esses sujeitos.

Enfim, os referentes (re)construídos, nesta etapa da atividade em questão, fizeram-se e refizeram-se, dando pertinência ao dizer de Cavalcante (2011, p. 122):

O referente, ou objeto de discurso, é uma entidade que emerge da própria interação e nem sempre se explicita por uma expressão referencial, quer se introduzindo no discurso, quer apenas se mantendo nele sem muitas alterações, quer se mantendo, mas se recategorizando.

No próximo segmento, tratamos da resolução das questões dos textos Aula de Leitura e O Prazer de Ler, e dos achados decorrentes desse processo. Antes de iniciarmos propriamente o estudo das questões e dos referentes (re)construídos a partir delas, fazemos uma apreciação do texto a ser lido, a fim de mostrar que potencialidades desse texto foram aproveitadas pelos elaboradores da atividade didática que o explora.

4.2.1.2 Re (construção) de referentes a partir de questões condutivas de interpretação textual

Aula de leitura

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento:
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

AZEVEDO, Ricardo. Dezenove poemas desengonçados. Ática, 1998, p. 41-42.

O poema Aula de Leitura, além do que prenuncia no próprio título, tem como base articuladora uma afirmação geral que, assemelhando-se a uma definição, introduz o assunto a

ser abordado. Dá continuidade a essa afirmação um conjunto de exemplos que, aparentemente, a sustentam. Dizemos, aparentemente, porque a ampla abertura do texto à coenunção parece deixar claro que o enunciador crê que o leitor já dispõe de parte dos dados.

Vê-se, dessa forma, que os traços introdutórios do poema aproximam os leitores de um campo de referências discursivas frequentes e, portanto, mais ou menos estáveis no conhecimento compartilhado sobre o gênero aula, o que colabora para o estabelecimento de relações favoráveis ao projeto de significação do texto, a coerência. No entanto, a confiança do poeta na capacidade inferencial dos leitores não se limita a esses aspectos detectáveis na materialidade do poema. Em todo o texto, o enunciador abre caminhos, semeia pistas e credita aos leitores o desbravamento dos sentidos.

Na primeira estrofe do poema, negocia-se com o leitor a busca de comprovação do que é declarado na definição do objeto de estudo: a leitura. A proposta feita inclui, já de início, possibilidade de benefício para o interlocutor que decidir participar do evento discursivo que o texto propicia. Assim, ao assegurar que “a leitura é muito mais do que decifrar palavras”, o poeta diz que “quem quiser parar pra ver pode até se surpreender”, isto é, pode não só constatar o que foi dito, mas ver muito mais do que o previsível, o materialmente apontado, esperado.

Desse modo, dá prosseguimento a essas estratégias iniciais do poema uma enumeração de exemplos que constituem uma espécie de indicação de rotas para as “surpresas” e uma revelação da sensibilidade do poeta para o fato de que ele não é o único proprietário dos dados que legitimam seu dizer, pois apenas indicia as provas que condensou na sua enunção e deixa que o interlocutor as confirme de forma partilhada e, portanto, mais abrangente, mais autêntica, uma vez que ele, o leitor é, ou pode ser possuidor delas, das provas, se “quiser parar pra ver”.

A partir da segunda estrofe do poema, quando se inicia o processo de confirmação do que foi declarado na primeira estrofe, o locutor evoca um ambiente de leitura, como as folhas do chão, as ondas do mar, e indica um referente inferido da leitura realizada nesse ambiente, mas os objetos a serem lidos para propiciar a chegada à inferência não são mencionados; cabe ao leitor recategorizá-los, por meio de seu conhecimento enciclopédico, de suas experiências, fazendo, de fato, uso do seu poder de coenunção. Essa forma de

organização configurada na segunda estrofe do poema é adotada também nas estrofes subsequentes.

A título de exemplo do que discutimos no parágrafo anterior, vejamos o que se dá na segunda estrofe: “vai ler nas folhas do chão / se é outono ou se é verão”. Conforme pode ser observado, o aspecto das folhas e/ou da paisagem que as envolve, o qual poderia refletir marcas de uma estação do ano ou de outra, fica à disposição do grau de elastecimento que os interlocutores puderem lhe dar; seja numa perspectiva mais técnica de conhecimento sobre a influência dos fatores climáticos nos ecossistemas, seja no âmbito de experiências cotidianas com as mudanças operadas no ambiente com o qual esses interlocutores venham a interagir.

Refletir somente sobre o vasto campo de referências que a estrofe em tela no parágrafo anterior pode rastrear a partir da porção que explicita já fortalece a “ideia de que a estrutura do trabalho textual é apenas parcialmente determinada” (BENTES; RESENDE, 2008, p. 33), citando Hanks ([1989] 2008), e de que o rendimento dos sentidos tende a ser sucumbido se o texto for mirado só no cubículo da composição interna que o abrigar.

Entendemos que, pautados por essa consciência de que o texto é incompleto e de que sua amplitude não pode ser alcançada nos limites da ação de decodificá-lo, os elaboradores das atividades didáticas da revista *Siaralendo* procuraram, no processo metatextual de composição das atividades didáticas, priorizar a elaboração de questões inferenciais. Na situação específica do texto *Aula de Leitura*, a ênfase sobre a inferência²⁷ torna-se ainda mais imperativa tendo em vista o grau de abertura do poema às contribuições sociocognitivas dos interlocutores.

É a tentativa de engajar ativamente os sujeitos nesse processo de coenunciação do texto e de construção da sua coerência que norteia a elaboração das questões e os processos de interação que empreendemos para ajudar, no decorrer da pesquisa, os participantes a resolvê-las.

Dessa forma, as seis questões acerca do poema requisitam, para serem respondidas, a integração de aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, e não apenas a reprodução de informações. A nosso ver, essa condição torna-as potenciais ao

²⁷ Estamos tratando de inferência nesta perspectiva adotada por Marcuschi (2001, p. 56): “As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante. Pois inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não.”

enveredamento da interpretação do texto “como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2001, p. 56). Mais à frente, quando apresentamos as questões e definimos o que cada uma explora, cremos ser possível melhor elucidar como ocorre a exploração desses aspectos (linguísticos, sociocognitivos e interacionais) na abordagem favorecida pelo enunciado das questões.

Iniciamos a etapa de abordagem do texto Aula de Leitura com a leitura oral do poema. Antes de fazermos essa leitura, convidamos os participantes a atentarem para a estética do texto, tentando sensibilizá-los para a musicalidade, o ritmo, o jogo sonoro, o lúdico do poema, uma vez que esses elementos, além de participarem do sistema referencial de significação do texto, parecem-nos constituir estímulo ao envolvimento dos leitores.

Essa percepção encontra sensível apoio na compreensão de Góes (2010), e obteve respostas positivas nas reações dos participantes de nossa pesquisa. A autora defende que os recursos poéticos, como a rima, o ritmo o jogo de sons constroem imagens que despertam a imaginação, a criatividade, o vínculo com o mundo, além de abrirem “a porta para as categorias do belo, do sensível, da linguagem em suas múltiplas dimensões” (p. 245).

Alves (2001, p. 62) também é favorável à ideia de que a leitura oral do poema pode conquistar o engajamento dos leitores. Vejamos a palavra desse autor, com cujo entendimento comungamos:

Embora o valor atribuído à realização oral do poema não seja consenso entre os estudiosos da poesia, acredito que uma leitura expressiva, que realce, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e andamento do poema é um instrumento didático-pedagógico da maior importância para cativar e encantar o leitor [...].

O fato de termos chamado a atenção dos sujeitos para elementos constitutivos do gênero poema parece ter motivado o surgimento de perguntas relacionadas a alguns desses elementos, ao término da leitura. Esse fato motivou uma conversa com os participantes sobre algumas características do texto em verso, como ocupação espacial da página, ritmo, expressividade da pontuação, rima. Embora não haja, na atividade, questões específicas sobre esses recursos, consideramos necessário atender os participantes com esclarecimentos às suas indagações e auxiliá-los com o acesso a mais dados sobre os mecanismos explorados na combinação de referências articuladas no poema. Detivemo-nos em orientações simples, pouco aprofundadas, feitas em linguagem o menos técnica possível.

Outro fator que colaborou para que nos dedicássemos ao estudo de algumas das características do poema, já citadas, foi nosso interesse pela perspectiva dos sujeitos acerca da multimodalidade dos textos estudados, a qual constitui uma de nossas categorias de análise e tem, sem dúvida, espaço assegurado nos diversos matizes do poema em apreciação. No espaço destinado a comentários relativos a esse aspecto — a multimodalidade do poema —, delimitamos mais claramente esse quesito.

Sobre a organização no espaço da página, observamos o modo de distribuição do texto em verso, tecendo comparações com o do texto em prosa, apoiando os participantes no reconhecimento de que no poema as linhas, em geral, são apenas parcialmente preenchidas enquanto, no texto em prosa, são contínuas, quase sempre completamente preenchidas. Demonstramos isso usando como exemplo as linhas dos textos explorados na atividade em estudo: um em verso, outro em prosa.

Com relação ao poema, mostramos ainda que a forma de distribuição dos versos nas linhas não é só uma questão gráfica, pois gera efeitos de sentido e tem implicações no ritmo²⁸, que também é um elemento significativo. Falamos de rima detendo-nos na verificação de semelhança ou igualdade sonora das palavras, isto é, sem entrarmos em maiores detalhes da versificação, pois, além de não se tratar de aspecto dos mais relevantes para a questão que investigamos, não dispúnhamos de tempo para maior detalhamento das especificidades mais técnicas desse assunto.

Após essa conversa, pedimos aos participantes que respondessem por escrito, individualmente, as seis questões referentes ao texto em tela. Todas as questões, como já foi exposto no capítulo dois, foram respondidas por escrito e depois discutidas na interação oral.

Destacamos para análise dados coletados na interação oral e nas respostas escritas dos participantes. Discutimos a seguir a (re)construção de referentes na elaboração de respostas a cinco questões do texto. A primeira questão é comentada em seção destinada especificamente às categorias de análise referentes ao texto em estudo.

Questão 2. Quando lemos um texto, devemos ficar atentos ao sentido de suas partes, mas também ao sentido maior que pode ser construído por essas partes juntas. Considerando tudo o que o autor disse sobre o que se pode ler, levante hipótese sobre o que significa ler para ele.

²⁸ No momento do estudo, esclarecemos que ritmo não é propriedade apenas do texto em verso, ressaltando, por exemplo, a existência de ritmo também na prosa. Exploramos bastante esse valor do ritmo no processo de leitura das questões para darmos ênfase aos pontos nodais da questão, isto é, àqueles aspectos que constituem a base para a (re)construção do referente solicitado no meta-texto.

A questão, em foco, dá continuidade a um processo de ressignificação, que é encaminhado desde a etapa de contextualização do tema trabalhado no texto. Para dar corpo a um dos referentes que vêm sendo elaborado nesse processo, fornece-se um pilar, uma delimitação de percurso, um andaime. Nessa delimitação, solicita-se um aspecto global, reforçando-se a pista de que é a junção do sentido das partes que conduz a esse todo, a essa unidade de sentidos, conforme se verifica na expressão “considerando **tudo** o que o autor disse”. O referente solicitado na questão é o **conceito de leitura que o autor imprime no poema** — definido nestes termos: **levante uma hipótese sobre o que significa ler para ele** (o autor).

Dessa forma, o encaminhamento feito no enunciado da questão aponta para um referente a ser (re)construído, não a ser localizado pronto em algum espaço na materialidade do texto. Trata-se, de fato, de um objeto de discurso, que é incitado e, peculiarmente, aberto ao trabalho cognitivo, colaborativo do interlocutor, isto é, ancorado na base que o poema oferece, mas só complementado, ampliado na atuação sociocognitiva interacional dos coenunciadores.

Podemos entender que, tendo em vista a peculiar abertura do poema à colaboração do leitor, os elaboradores acharam mais apropriado negociar, em termos de hipótese, a composição desse referente. Vejamos como os participantes de nossa pesquisa aproveitaram o percurso proposto.

Durante o processo de resolução dessa questão, nosso apoio foi solicitado para ajudar no entendimento do que seria uma hipótese. O participante que pede a orientação o faz dizendo que o texto não fala de hipótese e que ele nunca foi ensinado a fazer isso. Os demais participantes o acompanham declarando já terem deixado a questão em branco por verem que ela é muito difícil. Nossa resposta a essa preocupação foi que eles logo iriam descobrir que já eram muito bons na prática de levantar hipótese. Para cumprir a promessa, tentamos expandir o suporte de referências com exemplos de situações comuns do cotidiano a partir das quais fazemos deduções, suposições.

Nesse propósito, fornecemos dois desses exemplos, os quais foram suficientes para os membros do grupo despertarem para seus conhecimentos sobre hipótese e remeterem a ocorrências cotidianas e conjeturas delas decorrentes. Devido à necessidade de garantir tempo para outras atividades do processo de pesquisa, tivemos que interromper esse

expediente e convidar os participantes a uma segunda leitura da questão, na qual demos ênfase às expressões referenciais que norteiam a busca do referente solicitado: **associar as partes, considerar tudo e compor um possível significado de leitura a partir da perspectiva proposta no poema.**

Concluída essa etapa, os participantes voltaram à elaboração escrita da resposta em que já vinham trabalhando. Na nova tentativa, a tarefa foi desempenhada com sucesso por quatro dos cinco participantes. Nesta seção, tecemos comentários sobre as respostas de dois deles.

Os referentes que os quatro participantes (re)construíram, no processo de ressignificação do conceito de leitura trabalhado no poema, não trazem nenhum elemento que os incompatibilizem²⁹ com o que é explícito no texto; asseguram um núcleo de sentido comum, uma vez que se constituem a partir dos mesmos eixos básicos de referência: a materialidade do texto e o comando da questão.

Tais referentes, no entanto, não são iguais; fazem-se acrescidos daquilo que cada participante, com seus valores pessoais e experiências socioculturais, elegeu como mais importante para compor a representação do provável conceito de leitura explorado no poema.

Assim sendo, o referente que se elabora dessa reconceitualização se constitui como da autoria produtor do texto, do mundo do discurso; coletivo, portanto, mas também individual, marcado pelas idiossincrasias de quem o interpretou. Na percepção de Humboldt,³⁰ um indício do poder de *individualização*³¹ na linguagem que permite acreditar “que a humanidade como um todo tem uma só língua e que cada ser humano tem a sua própria” (p. 53).

Creemos que representações, na dimensão discutida no parágrafo anterior, têm poucas condições de serem produzidas em atividades didáticas que refiram o texto apenas para extrair o seu conteúdo explícito, ou em que a única voz com autoridade para emitir “respostas certas” seja a do autor do livro didático utilizado pelo professor orientador do estudo do texto.

²⁹ Entendemos com Marcuschi (2001, p. 56) que “a única coisa que deve ser controlada na inferenciação é a falsidade ou incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos no texto”.

³⁰ *Apud* Faraco, 2010, p.112. Faraco (2010, p. 112) ressalta que a concepção de universalização da linguagem em Humboldt não se relaciona com a ideia de “uma gramática universal entendida como sistema”. Conforme Faraco, quando Humboldt trata de universalização e individualização da linguagem, está dizendo que a “capacidade de individualizar a forma geral da linguagem (enquanto atividade constitutiva) é a mesma na humanidade como um todo e em cada indivíduo em particular”.

³¹ Grifo do autor.

A título de ilustração do que vimos discutindo acerca dos resultados observados no estudo da questão em foco, vejamos como o P3 e o P4 elaboraram sua hipótese a respeito do conceito de leitura rastreado no poema. Analisemos primeiro a resposta escrita do P3:

- (10) *Significa saber interpretar o que é a vida, por meio da natureza e da observação dos humanos, o que se passa no cotidiano e como pode influenciar nossa visão da realidade.*

Ao comentar sua resposta na interação, o P3 dá sinais de que fez o que Possenti (2002, p.106) recomenda: “ler deveria (?) ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói”. Cada segmento da resposta do participante constitui uma sumarização das partes que ele associou para compor a unidade pedida na questão. Essa articulação é perceptível tanto na resposta escrita como na sua enunciação oral a seguir:

- (11) *Fiz assim, pensei no tudo, tudo o que o poeta diz tem a ver com coisas da vida como se fosse a página, o lugar onde se vai ler, juntando vai se ler nas coisas da natureza e nos gestos das pessoas, e essas coisas vão fazendo a gente ver a realidade, se influenciando, descobrindo o que fazer.*

A compatibilidade da hipótese construída pelo sujeito com a versão de leitura sinalizada no poema, a nosso ver, é garantida. Vale ressaltar que é também notório que o conceito elaborado no âmbito da hipótese não agrega somente o polo referencial do cotexto. Na operação de ressignificar a forma generalizante tudo, são imbricados, conceitual e estruturalmente, dados explícitos e implícitos. É, por exemplo, o que se depreende do encapsulamento³² de dados específicos do poema em dois agrupamentos conceituais mais genéricos, que são representados sob os rótulos “*natureza e gestos das pessoas*”. Entendemos com Costa (2007) que a ocorrência, em questão, caracteriza um exemplo de encapsulamento em que o componente discursivo sumarizador e a porção sumarizada não estão “dentro de uma mesma unidade textual” (p. 151).

³² Conte (2003, p. 176) define encapsulamento como “um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase de uma porção precedente do texto”. De acordo com Costa, Conte explica que a porção resumida por esse sintagma pode variar em nível de extensão e complexidade. Tal sintagma é “construído com um nome geral como núcleo lexical e tem clara preferência pela determinação demonstrativa”(lido em COSTA, 2007, p. 150). É possível perceber, na definição de Conte, que o encapsulamento é um fenômeno referencial que se realiza no cotexto. Costa (2007, p. 151), ao discutir essa noção de encapsulamento abordada por Conte (2003), ressalta, porém, exemplos que evidenciam o “encapsulamento de porções de discurso provenientes de fora do cotexto”. Nesse sentido, a expressão referencial que resume um conteúdo textual e a porção resumida podem não estar juntas no cotexto. Essa percepção de Costa, a nosso ver, também se confirma em ocorrências discursivas da interação concretizada em nossa pesquisa.

A reiteração de componentes do texto, como ondas do mar/ nuvens do céu/cor da fruta, entre outros, deixa clara a pertinência do resgate de natureza como um referente capaz de conceitualmente comportar tais segmentos. Igualmente adequada é a escolha de gestos das pessoas na sumarização destas porções: a cara do lutador /quando está sentindo dor/ e no brilho do sorriso/e no som do coração. Dialoga, ainda, com esse expressivo conjunto a remissão metafórica que recategoriza “o tudo” como “ a página, o lugar” onde se processa a leitura que “*significa saber interpretar o que é a vida*”.

Uma vez que esses fenômenos referenciais não estão explícitos no cotexto, embora o tomem como ponto de partida para se constituírem, entendemos que eles resultam do remanejamento de conhecimentos prévios do participante acerca de referentes evocados no poema. São, desse modo, dados implícitos emergenciados pela atividade sociocognitiva do participante no processo de “produzir um texto em resposta ao texto lido”; de “entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando outro que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro porque tem um leitor responsivo” (JURADO; ROJO, 2006, p. 42).

Não menos produtivo, no serviço de intercambiar conhecimentos e interagir com eles e por meio deles, é o trabalho do P4. Vejamo-lo:

- (12) *Tudo o que a mãe natureza oferece merece uma reflexão, devemos saber entender através de uma leitura do que nos cercam, meteorológicas, se quisermos saber sobre o inverno ou sobre se vai ser um ano de seca.*

O P4 introduziu a explicação sobre sua resposta escrita, fazendo uma retomada do segmento *os humanos* presente na resposta do S3, a qual já havia sido discutida e aprovada na interação. Tal estratégia aponta para a tentativa de defender a coerência do conceito de leitura que ele elaborou como representação do conceito proposto pelo autor do poema. Nesse propósito, o sujeito argumentou:

- (13) *Não falei dos humanos, mas acho que dá pra aceitar, a mãe natureza engloba tudo.*

Somente depois de negociar a qualidade de sua construção, é que o S4 voltou-se para lê-la. No decorrer da leitura, parece ter percebido que a organização da escritura comprometia a fluência; não trazia os traços formais de um conceito. Tais traços apresentaram-se mais definidos na resposta do S3, com a qual o S4 estava interagindo para

avaliar e fazerem avaliar positivamente sua resposta. Parece que foi essa motivação que o fez interromper a leitura oral, pensar um pouco e tentar, outra vez, defender sua produção:

- (14) *Não tá muito bom, mas dá pra entender, botei também a hipótese que eu descobri pra quem não souber.*

A hipótese a que o participante se reenviou como descoberta é a que contextualizou na oportunidade de pensar sobre o que seria uma hipótese e que, na ocasião, ele recapitulou de suas vivências no sertão cearense. Quando a expôs pela primeira vez na interação, apresentou-a encabulado, investigando-a como dado indicativo de que ele saberia o que era uma hipótese, isto é, perguntando se ela poderia mesmo ser, assim, considerada. Discutimo-la e aprovamo-la ratificando seu conhecimento sobre hipótese.

Na segunda identificação, retomou-a com segurança, tratando-a como sua descoberta e atribuindo-lhe novos papéis no evento discursivo. Ao pressentir falhas na composição escrita do conceito, recorreu à hipótese como o detalhamento capaz de conferir mais clareza, mais valor ao seu dizer e vigorá-lo na competição com outro discurso já aprovado e valorado na interação.

Sobre esse aspecto, parece-nos válido salientar, ainda, que esse interlocutor representado formalmente por *quem* e a ausência de um referente explícito que definisse o objeto do seu saber nos chamaram atenção. Querendo perscrutá-los, perguntamos ao participante quem poderia não saber do que ele estava dizendo, e ele, como se estivéssemos perguntando uma obviedade, respondeu surpreso:

- (15) *O pessoal que vai estudar no material. Quem tá aqui, agora, já sabe o que é hipótese.*

Essa fala do sujeito coaduna-se a sua resposta escrita e a preocupação de compartilhar conhecimentos construídos, *no curso*, com os estudantes do 9º ano da escola pública estadual para os quais foi produzido o material didático em estudo. Tal cuidado, como já dissemos, foi manifestado várias vezes pelos participantes no processo da pesquisa. No entanto, na articulação oral, o sujeito parece recuperar a sua hipótese com outro fim: a tentativa de melhor qualificar sua resposta na interação e prestigiar o conceito de leitura que (re)construiu.

Desse modo, é possível assegurar que, no ensejo da busca do objeto de discurso solicitado pela questão — o suposto conceito de leitura trabalhado no poema —, o referente hipótese foi convocado e compareceu com as roupagens que se fizeram necessárias à sua eficácia no ambiente sociocomunicativo de que fez parte: mais, precisamente, na resolução da segunda questão da atividade didática em análise. As semioses com que deparamos, na busca do referente que constitui o foco da questão, a nosso ver, são capazes de fornecer exemplos autênticos de que existe

[...] uma continuidade essencial entre **linguagem**, **conhecimento** e **realidade** que não as reduz entre si, mas as redefine em sua fragmentária identidade (como **realidade**, ou como **conhecimento**, ou como **linguagem**),³³ segundo as necessidades locais da interação humana (SALOMÃO, 1999, p.71).

Encerramos as discussões relacionadas à segunda questão, fazendo uma breve retrospectiva dos conhecimentos linguísticos-textuais com os quais havíamos lidado para (re)construir o possível conceito de leitura abordado no poema. Retomamos, para efeito dessa reflexão, os conceitos elaborados pelos próprios sujeitos. Demos ênfase ao trabalho com ideias, com palavras de sentido mais geral, mais abrangente que foram empregadas pelos participantes para sumarizar ideias, palavras do texto, de sentido mais específico. A título de exemplo: natureza e gestos.

Explicamos ainda que sintagmas empregados com a função que natureza e gestos assumem, nos conceitos elaborados por eles (os participantes) são, em alguns campos de estudo, chamados de hiperônimo, e as palavras de sentido mais específico que os hiperônimos comportam são chamadas de hipônimos. Optamos por essa terminologia, por ser a mais conhecida, a mais divulgada e até cobrada em alguns concursos. Dissemos isso aos participantes, ressaltando que há outras categorizações para esse tipo de ocorrência linguístico-textual.

Despertamo-los, também, para o fato de que essas palavras surgiram do empenho deles em associar dados e selecioná-los para atender ao que estava sendo pedido na questão: a composição de uma hipótese que representasse um conceito, uma estrutura mais curta do que o texto, que iria ser submetida também ao espaço físico destinado à escritura de uma resposta; era, desse modo, preciso sintetizar. Aproveitamos isso para reforçar aspectos relacionados a

³³ Grifos da autora.

traços formais comuns aos conceitos e às hipóteses, os quais já haviam sido pontuados durante a interação quando estávamos discutindo as respostas.

Tratamos, aqui, apenas de mera síntese dos conhecimentos que circularam na interação desenvolvida e que poderiam ser sistematizados como conteúdos a enriquecer o conhecimento enciclopédico dos participantes. Vale ressaltar que a questão a partir da qual se deu essa produção havia, antes de nosso apoio, sido deixada em branco e considerada muito difícil. Se era difícil, impossível não se tornou; fez-se objeto de conhecimento e aprendizagem, em um forte indício de “que os objetos-de-discurso não existem antes da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 227).³⁴

Essa percepção dos objetos-de-discurso também nos ajudou no entendimento e na valoração das ocorrências discursivas com que deparamos na questão 3 da atividade em estudo. A seguir, apresentamos a questão e comentamos uma dessas ocorrências.

Questão 3. Leia os versos e faça o que se pede:

*“e no pelo do cachorro
se é melhor gritar socorro”*

*“e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida”*

- a. O que seria possível ler no pelo de um cachorro para chegar à conclusão de que “*se é melhor gritar socorro*”?
- b. Lendo o cheiro de uma comida, a que conclusões podemos chegar a respeito dela.

A terceira questão dialoga com a segunda. Tem caráter indutivo, hipotético; explora possibilidades; instiga a inferenciação, de forma mais localizada, mais pontual, a partir de um dado específico do poema. Em cada um dos itens dessa questão, é definido um referente a ser (re)construído. E, em cada operação efetivada para o encontro com o referente alvejado, vimos emergirem sinais de que “a significação surge quando relacionamos conhecimentos encapsulados em palavras situadas em contexto de uso” Marcuschi (2007, p.41). Vamos trabalhar, aqui, apenas com o referente proposto no item a: **o que pode ser lido no pelo do cachorro que induza a um grito de socorro.**

As conclusões a que chegaram os participantes a respeito dos sinais emitidos pela aparência do pelo do cachorro configuraram notória conexão com as experiências deles com esse animal. Nas respostas escritas dos participantes, que foram produzidas e depois

³⁴ *Apud* Jaguaribe, 2007, p. 231.

comentadas na interação oral, são apontadas três representações para essa semiose. Uma dessas representações é a de que o estado do pelo do cachorro indica que ele está com calazar e/ou que é mal cuidado por seu dono.

Esse diagnóstico foi dado na resposta escrita e detalhado na interação oral. É nesse detalhamento que mais se evidencia a vinculação da resposta com o conhecimento prévio dos participantes. Dando sinais de indignação, eles declararam que, na comunidade onde moram, há quem crie cachorro e abandone quando o cão está doente, sem se preocupar com o animal nem com as pessoas que ele pode atingir.

Nesse sentido, o pedido de socorro seria não só para as pessoas que têm medo do calazar mas também para o animal doente. Na resposta escrita, esse ponto não foi abordado com o mesmo grau de detalhamento. Destacamos a seguir a resposta que guarda maior proximidade com as referências expostas durante a interação oral. Trata-se da resposta do S4:

- (16) *Demonstra maus tratos, falta de cuidados para com o animal; também há o medo de ser mordido pelo mesmo (enfermidade calazar).*

A segunda representação, construída para interpretar os sinais do pelo do cachorro, identifica-se com a que foi proposta pelos elaboradores como resposta para o item em discussão. Nessa representação, o entendimento é de que se trata de uma manifestação do ato de avançar do cachorro. Assim, o pedido de socorro seria de quem estivesse sendo ameaçado pelo possível avanço. A resposta escrita do P3 constitui um exemplo desse tipo de interpretação:

- (17) *O Eriçar do pelo do cachorro que indica que ele quer avançar.*

A terceira resposta foi produzida pelo P1. Trata-se de um participante com muita dificuldade na escrita. Durante todo o processo da pesquisa, ele evitou ler, na interação oral, as respostas que dera na interação escrita. Assim, ele participou da discussão demonstrando comunhão com a ideia de que o *jeito* do pelo do cachorro indicaria que ele estava com calazar. Na interpretação escrita, porém, o que se pode depreender da resposta dele remete a uma inferência sobre o grito, não sobre o pelo. Eis o que se encontra em sua resposta:

- (18) *Um apelo para sociedade alguém chegou para fazer mal e a pessoa grita para pede socorro.*

Na interação oral, ao criticar o abandono do cachorro doente, esse participante, o S1 fez um pronunciamento que nos parece ter relação com a ideia que ele expôs em sua resposta escrita. No pronunciamento oral, ele disse:

- (19) *O cachorro é amigo do homem, late, rosna, faz tudo para protegê-lo do mal, mas o homem despreza o cão quando este adoecer.*

Antes de iniciarmos o processo de discussão das respostas escritas da terceira questão, perguntamos aos participantes o que tinham achado da questão. Todos responderam que havia sido fácil, e todos tinham respostas escritas prontas antes da discussão.

Todavia, um dos participantes quando percebeu que havia diferença nas respostas e que estávamos dando importância aos comentários relacionados aos dados referentes à situação social que envolvia o cachorro com calazar, um dos participantes que dera o tipo de resposta, que aqui já tratamos como segunda representação, indagou se sua resposta estava errada. Respondemos que críamos que não e que não se preocupasse que antes de encerrarmos a discussão, reconsultaríamos o texto e a pergunta para entrarmos em consenso sobre a adequação das respostas.

Quando chegamos a essa etapa e “consensuamos”, por meio do que havíamos observado das relações texto/pergunta/resposta, que os dois tipos de representação poderiam ser compatíveis com os sinais do pelo do cachorro, surgiu outra pergunta: *Mas, qual é a resposta certa mesmo?* Respondemos, ratificando que, conforme o que já havia sido discutido, as duas respostas poderiam ser consideradas certas.

No entanto, vimos que o participante enunciador da pergunta acima demonstrava alguma resistência em aceitar essa possibilidade. Lembramo-nos, na ocasião, de perguntar se ele queria saber era a respeito da resposta que havia na revista, pensando na credibilidade de que usufruem as respostas fornecidas nos livros. Ele disse que não, que só estava achando estranho e queria saber se havia uma resposta que fosse a *mais certa*, porque estuda em casa na tentativa de passar em um determinado concurso e sabia que, nos concursos, só há uma resposta correta.

Esse fato implica, por exemplo, que nossa pressuposição de partilha de conhecimento é pertinente, mas não é absoluta. Pensamos poder dizer que estamos diante de uma situação em que se faz prudente pensar com Marcuschi (2007, p. 42) que “a explicitude

comunicativa não é um ato unilateral da língua ou de um usuário da língua e sim uma atividade realizada por habilidades referenciais e inferenciais em situações socioculturais específicas”.

No âmbito das atividades didáticas, essa constatação não depõe, de forma alguma, contra o valor do aspecto social da cognição. Ao contrário, deve nos alertar para o fato de que a nossa interpretação, os nossos saberes, os nossos valores, os nossos interesses, muitas vezes, não coincidem com os dos nossos alunos, mas isso não diminui o prestígio dos domínios, que pressupomos mútuos; ajuda a enriquecê-los, a torná-los mais amplos e mais cômicos dos seus limites. Como nos diz Marcuschi (2007, p. 43), “muito daquilo que significamos pelo uso da língua exorbita o âmbito da língua”.

Tendo em vista, esse tipo de consideração, aproveitamos a questão levantada pelo participante para esclarecer que existem contextos em que não é possível autorização para mais de uma resposta, devido ao texto, à natureza da questão e à própria situação de uso, que é, por exemplo, o caso do concurso. Ressaltamos, ainda, que na atividade que estávamos estudando resolveríamos questão desse tipo.

Conforme podemos observar, o enunciador do texto supôs partilha de conhecimento; os elaboradores da questão exploraram essa potencialidade do texto e, de fato, conseguiram ajudar os participantes a enlaçarem suas oportunidades sociocognitivas com a oportunidade favorecida pelo texto e pela questão. O que foi se constituindo desde a base material, dada como pista para a busca da informação implícita, até as instâncias interativas em que a atividade de construção do conhecimento se situou, comporta realizações linguístico-discursivas bastante favoráveis à hipótese sociocognitivista da referenciação e ao seu dinamismo.

As três versões escritas, construídas para um mesmo objeto-de-discurso são indicativas desse dinamismo. É, também, assegurada a relevância do componente social no teor dessas versões, sobretudo quando elas são submetidas ao contexto da interação oral. Nesse contexto, além de haver mais amplitude espacial para manifestação do discurso do que na resposta escrita, há mais espontaneidade e desenvoltura na expressão dos pensamentos.

Em muitas situações da pesquisa, só compreendíamos melhor o que era subjacente às referências escritas quando o participante comentava sua resposta oralmente. Também não podemos deixar de mencionar o enriquecimento referencial que as semioses da oralidade favorecem e que são bem menos mensuráveis no texto escrito.

Estamos querendo dizer, com isso, que o dinamismo revelou-se na resolução da questão, em tela, como indissociável da experiência social. Mesmo havendo versões distintas para o mesmo objeto-de-discurso, a perspectiva que, na interação oral, promoveu envolvimento, mesmo do autor de outra perspectiva, e fez emergirem novos discursos foi a que sinalizou para um elemento desencadeador de maior preocupação na vida social dos participantes: o risco de acometimento deles próprios ou de outras pessoas pelo calazar.

Tal problema, como vimos, foi também associado à conduta do proprietário do cachorro que, segundo os participantes, negligencia os cuidados necessários com o animal doente, omitindo-se de sua responsabilidade de evitar que o bicho possa transmitir a doença. Afloraram, ainda, nesse contexto, valores culturais e afetivos, como o de que o cachorro é amigo do homem, e a queixa que sinaliza a ingratidão humana: o homem serve-se da proteção do cachorro, mas abandona o animal quando este está doente.

Enfim, cremos ser possível alinhar a mobilização empreendida para a resolução do item que vimos discutindo com o que Salomão (2012, p. 153) define como o

[...] trabalho ecológico do sujeito cognitivo, do sujeito discursivo: tal trabalho caracteriza-se como ecológico por orientar sua ação numa específica moldura (física, mental, social) e por movimentar contínuas semioses para a construção do sentido como entendimento localmente validado.

O que nos diz Salomão, na assertiva acima, encontra significativas respostas também nos imbricamentos comunicativos que encontramos nas três questões que são analisadas a seguir (4, 5 e 6). Em alguns aspectos, tais questões dialogam com outras que introduzem essa atividade e que já foram comentadas, neste capítulo, no tópico que denominamos **referentes (re)construídos via contextualização do tema abordado no texto** (4.2.1). Vejamos a seguir a quarta questão.

Questão 4.

Ao ler o título *Aula de Leitura*, o que você esperou encontrar no texto? Suas expectativas se confirmaram após a leitura do poema? Por quê?

Nessa questão, assim como nas duas questões que já comentamos, a segunda e a terceira, oportuniza-se, um processo de inferenciação. Nesse contexto, a inferência é vislumbrada a partir do título do texto. Vinculamos a alternativa da suposição de conteúdos a

partir do título ao processo de amadurecimento acerca do ato de levantar uma hipótese, de conjecturar a partir de indícios contextuais.

O que se enfatizou em relação aos títulos enquanto componente linguístico-discursivo foi a ideia de que eles são indiciais, geram expectativas e conjecturas, mas como tais precisam passar por processos de observação, análise e reflexão para que o que se move, a partir deles, possa ser avaliado, negociado, confirmado, modificado.

Ao tratarmos do caráter indicial dos títulos, a partir do título aula de leitura, tentamos despertar para as precauções necessárias ao trabalho sociocognitivo com as hipóteses, com as pressuposições, e, mais ainda, com a divulgação delas. Para isso, usamos os resultados das respostas produzidas pelos sujeitos na indexação título/texto/ questão/resposta. Em síntese, podemos dizer que o desenvolvimento da questão quatro não se limitou à predição de conteúdos do texto.

Nessa questão o referente a ser buscado, metatextualmente, **é a expectativa do leitor ativada a partir do título do texto.**

O quadro referencial que os participantes construíram, nas respostas escritas sobre o que eles esperavam ler em um texto, cujo título é Aula de Leitura, remete em alguns pontos, às experiências que eles têm com leitura na escola; em outros pontos, à impressão que tinham do que poderia ser objeto de estudo em um curso de interpretação textual. Alguns participantes expuseram, na interação, que esperavam que o curso trouxesse orientações de caráter instrucional sobre como interpretar um texto.

Desse modo, o título Aula de Leitura anunciaria esse foco de ensino, isto é, um estudo de regras, de dicas para *aprender interpretar textos*. Essa expectativa dos participantes é favorável à proposição de Marcuschi (2001, p. 57) de que estudar “os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”. Uma das representações que configuraram essa perspectiva, com maior grau de explicitude, foi a resposta escrita do P3. Observemo-la:

- (20) *Esperava encontrar instruções sobre leitura, como ler e entender um texto. Não, porque o texto fala de diversos tipos de leitura, de pessoas, de fenômenos naturais, de sentimentos...*

Na discussão oral acerca das respostas escritas, os participantes demonstraram-se surpresos, entusiasmados com o conceito de leitura que encontraram no texto. Esse entusiasmo, mais respaldado pelas nuances da interação face a face, tem seus sinais

registrados, por exemplo, na representação escrita do P2 e em alguns diários de bordo de que tratamos mais à frente. Por enquanto, vejamos a resposta escrita desse participante.

- (21) *Eu esperava que o texto fosse falar algo sobre como montar uma aula de leitura ou o que fazer em uma aula de leitura, mas, ao ler o poema me surpreendi sobre o que a autora relatou, porque, pude aprender que a leitura vai além de ler palavras, na verdade, é um meio de desenvolver a nossa visão sobre aquilo que acontece perto de nós (P2).*

A quinta questão, que se relaciona com a quarta, investiga a relação de coerência entre o título e o conteúdo do texto. Embora o termo coerência não tenha sido explicitado na questão, as referências fornecidas no andaime metatextual estabelecem o pressuposto de que o enunciador do texto tem uma intenção e um interlocutor em mente. A partir disso, os elaboradores tentam instigar os leitores-aprendizes a investigar como esse enunciador trabalhou seu dizer no poema para que este pudesse ser interpretado em compatibilidade com o que é anunciado no título.

Em outras palavras, a questão indaga como o produtor do texto se empenhou para favorecer a (re)construção da unidade de sentido pretendida. Para efeito de observação mais palpável do que tentamos expor, leiamos a própria composição didática a seguir.

Questão 5.
Quando escrevemos, geralmente, temos a intenção de dizer a nossos leitores aquilo que achamos interessante que eles saibam, pensem. O que foi dito no poema para que ele possa ser considerado uma aula de leitura?

Nessa questão, o referente a ser (re)construído é **o dizer do poema que o categoriza como uma aula de leitura**. Na tentativa de enquadrar o poema no perfil de uma aula, os participantes produziram três tipos de dados. A fim de organizar e interpretar esses dados, distribuímos-los em três grupos que, aqui, chamamos de campos referenciais. Reconhecemos a dificuldade de separar tais dados. A distribuição feita não implica ordem de importância.

Tratamos como primeiro campo a situação em que o P3 retomou conteúdos explícitos no poema, os quais ele tratou como objeto de ensino. Essa conduta definiu-se, na interação oral quando o participante explicara sua resposta escrita para o grupo. Observemos primeiro a resposta escrita:

- (22) *Foi dito que quem quiser parar pra ver pode se surpreender com as leituras que podem ser feitas de outras maneiras que não a leitura de decifrar palavras.*

No que tomamos como segundo campo referencial, encontramos um entendimento que, conceitualmente, aproxima-se da percepção manifestada no primeiro, mas já conta com algum refinamento do conteúdo explícito; emerge recategorizado, em forma de paráfrase. Além disso, há indícios do papel ativo do leitor, uma vez que ele faz uma leitura *elaborada*. Isso pode ser detectado na resposta do P5:

- (23) *O texto ensina ler e observar os fatos cotidianos e partir deles o leitor fazer uma leitura elaborada dos mesmos.*

As respostas que tentamos encaixar no que chamamos de terceiro campo referencial não são incompatíveis nem com a pergunta feita nem com o sentido do texto, mas extrapolam os limites do que pode ser abarcado por uma noção de coerência como “atributo do texto”³⁵ (MARCUSCHI, 2007, p. 14). Entendemos que as manifestações discursivas em resposta à 5ª questão, caracterizam uma perspectiva interacional da coerência, a qual, segundo Marcuschi (2007, p. 15) “toma como base para a produção de sentido os processos colaborativos no uso efetivo da língua”. É esse tipo de representação que, a nosso ver, predominou nas respostas elaboradas pelo P1, o P2 e o P3. As informações que compuseram as respostas desses participantes envolveram conhecimentos de contextos indissociáveis da interação didático-discursiva da pesquisa.

Assim, a resposta escrita do P2 vincula-se, globalmente, ao plano semântico-conceitual do poema. No entanto, os dados que deram mais precisão e sentido ao projeto de (re)elaboração do referente instigado na pergunta foram fornecidos, no contexto das explicações que o participante deu para sua resposta, por ocasião da interação oral.

³⁵ Marcuschi (2007) aborda três perspectivas da coerência e apresenta uma síntese das considerações que ele faz a respeito dessas três perspectivas. Destacamos, aqui, a síntese produzida pelo autor.

- (a) em 1, a coerência é vista como uma *propriedade do texto* e acha-se presa a um determinado uso do código e suas relações imediatas; temos a ver essencialmente com uma semântica das condições de verdade;
- (b) em 2, a coerência é vista como resultado de *processos inferenciais* em contextos cognitivos complexos onde a noção de relevância é central; aqui temos a ver essencialmente com uma semântica permeada por uma pragmática, sendo difícil distinguir fronteiras com clareza (o autor esclarece que essa perspectiva ainda enfrenta controvérsias);
- (c) em 3, a coerência é vista como resultado coletivo, conjuntamente construída e, em muitos casos, de difícil identificação fora do contexto em que foi produzida; implica uma noção de semântica em que os componentes cognitivo e pragmático são fundamentais.

Tais esclarecimentos indiciaram-se demonstrativos de que a entidade eleita pelo P2, como o que foi dito no poema, representa também um juízo de valor. Intrinca-se ao que ele próprio vem considerando como mais relevante no processo metatextual de resolução da atividade. Na exposição oral, o P2 disse que o poema poderia ser considerado uma aula de leitura por *ensinar a ler realmente interpretando*. Na resposta escrita, ele declarou que o que faz do texto uma aula de leitura é

(24) *A ênfase intrínseca no saber ler e interpretar o que ler.*

O P2 reitera o caráter axiológico de sua resposta no diário de bordo referente a essa atividade, no qual ele enfatiza o valor da leitura, do Curso de Interpretação Textual, e critica o fato de a escola não trabalhar a leitura, de modo a formar bons leitores.

O P1 e o P4 adotaram como procedimento de (re)construção do referente o uso de dois tipos de dados: informações que encapsularam o conteúdo global do texto e informações que resgataram de reflexões feitas no contexto de resolução de outras questões da atividade. O P4, ao explicar sua resposta na interação, declarou:

(25) *O poema diz que podemos ler tudo que encontramos na vida, mas que está aprendendo nas questões que as interpretações devem ser aprofundadas.*

O P1 não apresentou sua resposta oralmente, mas é possível identificar semelhança entre o modo de organização da resposta dele e o modo de organização da resposta do P4. Observemos o que o P4 escreveu:

(26) *Tudo na vida há uma forma de leitura, é preciso portanto que saibamos bem fazer uma interpretação mais aprofundada.*

O que se emoldura na (re)construção do referente abordado, na questão em foco, parece chancelar o que Costa destaca (2007, p. 41) ao falar de quão difícil é fornecer interpretações sobre os fenômenos referenciais. Diz a autora que esse fator torna necessária a adesão a “uma teoria tão abrangente e flexível que seja compatível com a complexidade e a fluidez desse objeto de estudo, que se configura entre o social e o cognitivo”.

Essa percepção realçada por Costa também encontra dados favoráveis nos acontecimentos discursivos da sexta questão desta atividade.

<p>Questão 6. E para você, o que é uma aula de leitura?</p>

O que despertou nossa atenção, nas respostas produzidas pelos participantes a partir dessa questão é a notória transmutação por que passou o objeto-de-discurso aula de leitura. Como vimos, esse objeto foi apresentado no início da atividade e retomado na sexta questão. No tópico 4.2.1, a versão dada para o referente aula de leitura filiou-se ao estudo do texto na escola.

Na questão em análise, a entidade aula de leitura foi recategorizada. A transformação operada nesse objeto-de-discurso parece imbricar-se às negociações, às reflexões oportunizadas no desenvolvimento desta e de outras questões da atividade, as quais já haviam sido discutidas ao longo do processo de interpretação do texto. Nessa instância discursiva (a resolução da questão 6), a nosso ver, inscreve-se um fenômeno com características favoráveis à confirmação de possibilidades diversas de (re)elaboração de um referente.

Intuímos que tais indícios também amparam a noção de referência discursiva a que aderimos no curso desta dissertação, bem como a ideia de que “as fronteiras do texto são mais bem concebidas se as considerarmos como extremamente permeáveis, incompletas e momentaneamente estabelecidas” (HANKS, [1989] 2008, p. 132-133)³⁶.

Na versão renovada, **uma aula de leitura**, que é o referente solicitado na questão, configurou-se como uma oportunidade de descoberta, de reflexão, de interação e de aprendizagem. A dinâmica em que se instituiu esse objeto de discurso no processo didático que o perscrutou sinaliza consonância, também, com o ponto de vista de que “uma representação proposta para um referente não resulta, exclusivamente, das expressões referenciais utilizadas para designá-lo” (CAVALCANTE; BRITO; CUSTÓDIO-FILHO, 2014, p.43).

No intuito de contribuir de forma mais concreta com o que vimos tentando mostrar, apresentamos a seguir a resposta escrita em que o P3 (re)constrói o referente aula de leitura:

³⁶ *Apud* Bentes e Resende (2008, p. 33).

- (27) *É ler e questionar, trocar impressões com outras pessoas, ouvir opiniões diferentes e também ler obedecendo as regras da Língua Portuguesa.*

O tipo de resposta fornecido pelo P3 predominou nas representações construídas pelos participantes. Embora reconheçamos que não estamos lidando com a mesma pergunta, ressaltamos a evolução do objeto de discurso em foco, inclusive no que diz respeito ao envolvimento dos participantes na primeira e na segunda situação discursiva em que este objeto aparece. Na primeira situação que envolveu o referente aula de leitura, como já expusemos, os comentários acerca dele restringiram-se a vagas lembranças, aparentemente, pouco significativas. Na 6ª questão, quatro dos cinco sujeitos participaram do ensejo lendo e comentando sua resposta.

Tal fato é que colaborou para que pudéssemos crer na evolução da entidade aula de leitura de um processo a outro. A nosso ver, das respostas que foram obtidas no início do estudo da atividade quando os participantes foram indagados a respeito de suas aulas de leitura à 6ª questão, houve significativa “revisão da compreensão” (MARCUSCHI, 2001, p. 58). Esse autor sugere a atividade de revisão da compreensão como importante componente dos processos de ensino e aprendizagem da interpretação textual.

Discutimos essa mudança de perspectiva com os participantes, valorando a evolução deles no empreendimento realizado. Também relacionamos isso, durante a síntese de fechamento da questão, à nossa cotidiana necessidade de rever percepções, na medida em que deparamos com novas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre eles.

No que remete mais especificamente ao estudo da referenciação, pensamos que, por intermédio da resolução da questão em tela, deparamos com um evento condizente com esta manifestação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 240), a qual assevera que “todo objeto de discurso é, por definição evolutivo, porque cada predicação a ele relacionada modifica seu estatuto informacional na memória discursiva” (citado por JAGUARIBE, 2007, p. 231). A transformação de referentes concretiza-se também no desenvolvimento da questão 7, que foi explorada a partir do texto **O Prazer de ler**.

O PRAZER DE LER

Ivo José Jordão conta por que e o que lê

Livros-chicletes

Depoimento a Patrícia Cerqueira

Oi, meu nome é Ivo José Jordão, tenho 15 anos e gosto muito de ler. Estou no 1º ano do ensino médio do Colégio Pré-Médico, em São Paulo. A maioria do pessoal da minha idade odeia ler. Eu, não. Leio tudo que cai na minha mão... Livros de ficção, de mistério e até de religião. Leio o que os professores

mandam, o que meus pais gostam, mas, principalmente, o que meu amigo Rodrigo Keiti Inouye indica. Ele tem 20 e poucos anos e já é professor de português. Me divirto à beça com as indicações dele. Não me acho “muito diferente” por causa do meu gosto. Mas, pensando bem, talvez eu seja um pouco, sim. Sou até capaz de trocar horas no computador por uma boa história. Só que leitura, para mim, tem algumas regras:

Leio por diversão, e não pensando “o que vou tirar de bom”.

- Sou contra leitura “forçada”. (Só que com a escola a gente não discute. Essa é a única leitura “forçada” que tolero, e tem professores até que indicam coisas legais).
- Se começar a ler e não gostar, troque de livro, ou pule, leia o fim. Faço isso sem problema.
- Livro deve ter algo emocionante. Tem de ser “livro-chiclete”.
- Se achar um livro que é a sua cara, leia outras coisas do mesmo autor e do mesmo gênero.
- Não se assuste com o número de páginas. Eu leio pelo conteúdo e não pela quantidade de páginas. Já li um livro com mais de 200 páginas em um dia.
- Falta de dinheiro não impede que você leia. Não tenho grana pra comprar livro sempre. A maioria dos que leio é emprestada.

Na minha mão só fica “livro-chiclete”: aquele que gruda e a gente só larga quando termina.

Para a abordagem desse texto, que complementa a discussão sobre o tema leitura, foram propostas seis questões conforme já informamos. Apresentamos a análise e o resultado do estudo de uma delas, a sétima, que se encontra logo após a apresentação do texto. A questão explora a relação entre um direcionamento dêitico e a compatibilidade do sentido do texto com o destinatário desse direcionamento.

Adiantamos o entendimento de que esse propósito não está devidamente delimitado na questão. Admitimos, inclusive, que esse aspecto pode ter sido um dos fatores responsáveis pela diferença nas respostas construídas.

Questão 7

O autor introduz o texto com a palavra “Oi” seguida de uma autoapresentação. A quem ele se apresenta?

Nessa questão, o referente que cabe ao leitor-aprendiz buscar é **o interlocutor a quem o enunciador do depoimento se apresenta**. Trata-se de um referente a ser inferido, uma vez que não se encontra explícito, localizável na cena material do texto. As representações escritas pelos participantes para esse suposto interlocutor foram distintas e desencadearam debates e mudanças de perspectiva.

Da parte de dois participantes, houve a compreensão de que o enunciador do depoimento estaria se dirigindo à Patrícia Cerqueira. Um dos participantes disse que a *resposta era ambígua* e houve outro que defendeu que o autor do depoimento havia tentado estabelecer contato com os leitores de sua faixa etária.

Esses quatro participantes, durante a interação oral, exploraram justificativas para a primeira opção assumida na resposta escrita. Um deles, o P1 respondeu à questão indicando o enunciador do texto e apontando algumas das características desse enunciador, isto é, não atendeu ao que foi solicitado.

Um dos participantes, que apontou a tentativa de interlocução como destinada à Patrícia Cerqueira, amparou essa percepção em conhecimentos acerca de situações de uso do gênero depoimento. Pautando-se por esses conhecimentos, ressaltou:

(28) *No depoimento, falamos com a pessoa pra quem estamos dando o depoimento. Isso está claro porque está dito no texto que o depoimento é à Patrícia Cerqueira (S4).*

Esse último esclarecimento, aliado ao anterior, pode sugerir que o participante associou seu conhecimento de mundo ao dado fornecido na materialidade do texto. Intuímos, porém, que tal conduta não se apoia somente nesses dois ambientes referenciais. Cremos que, quando o participante declarou enfaticamente que sua resposta estava clara porque havia um elemento explícito no texto para sustentá-la; ele estava apoiando-se nas experiências que vinha desenvolvendo na pesquisa sobre recorrer aos dados do texto para autorização de respostas.

Essa influência das reflexões incorporadas na dinâmica interacional de resolução das questões pareceu-nos ter motivado também os acréscimos que modificaram, na questão em foco, a perspectiva da resposta escrita do P3 e da resposta escrita do P4. Para efeito de maior esclarecimento da interpretação que vimos tentando efetivar, vejamos as providências que o P4, no decorrer da interação para estudo das respostas, tomou em sua resposta escrita.

Cumpramos esclarecer que tal resposta, inicialmente, trazia apenas o nome Patrícia Cerqueira. Nessa dimensão, foi lida e defendida. Durante a interação, a resposta, porém, foi alterada. A princípio, houve um acréscimo marcado por um moderador indicativo de incerteza: *provavelmente*; a seguir apareceu mais uma representação entre parênteses, a qual, a nosso ver, caracteriza uma espécie de adesão, de aceitação de outra perspectiva de resposta, que vinha sendo favorecida nas discussões. Confirmamos, enfim, a resposta escrita do P4:

(29) *Patrícia Cerqueira ou provavelmente ao grupo presente em sala de aula (o mais viável mesmo é que se apresente ao leitor da matéria em depoimento).*

Na exposição oral, o P4 contou com a adesão do P3. Assim como o P4, o P3 fez acréscimos na própria resposta que antes havia defendido. Tais alterações parecem indicativas de que os dois participantes passaram a admitir a possibilidade de o enunciador do depoimento ter-se dirigido também a outros supostos interlocutores, não apenas à Patrícia Cerqueira. Essa duplicidade é mais notória na resposta do P3, o qual passa a demonstrar adesão ao ponto de vista do P2, que manteve em toda a interação seu posicionamento sobre a ideia de que a resposta era *ambígua*.

Para fazermos essa interpretação, apoiamo-nos no que vimos na representação escrita que o P3 construiu em resposta à 7ª questão, bem como na resposta escrita do P4. Com fim de dar mais autenticidade a essa interpretação, expomos a seguir a resposta ampliada do P3 em que ele assumiu que o depoimento é

- (30) *À Patrícia Cerqueira a quem ele dá este depoimento primeiramente e por ser texto é pra leitor essencialmente.*

Estamos tratando essa resposta como ampliada porque inicialmente ela trazia apenas este dado: *À Patrícia Cerqueira*.

O P5 se opôs à perspectiva de leitura que tomou a Patrícia Cerqueira como destinatária do cumprimento marcado formalmente por “oi”. Vejamos sua resposta escrita e o comentário que ele teceu oralmente para explicá-la. Na resposta escrita, o participante declarou:

- (31) *Ao leitor. Quando ele passa as dicas usando os verbos no imperativo está se dirigindo ao leitor.*

Nessa enunciação, podemos entender que o participante se apropriou de dados explícitos no texto para elaborar sua resposta mas também que fez uso do seu conhecimento linguístico sobre as formas imperativas. Na interação oral, o P5 argumentou em defesa dessa opção dizendo:

- (32) *No começo, pensei que o cumprimento era para a Patrícia Cerqueira, mas quando vi as dicas, percebi que não fazia sentido o garoto pensar que ela, da livraria cultura, não podia comprar um livro. Além disso, os imperativos e os modos de falar nas dicas não estão de acordo com essa pessoa.*

A partir dessa enunciação oral, percebemos mais conhecimento encapsulado na resposta escrita do P5 do que nos tinha sido possível reconhecer no âmbito da construção escrita. Quando dissera que não via sentido em pensar que alguém em determinado patamar social não dispusesse de recursos para adquirir um livro, esse participante se respaldou em uma pista pautada nos seus conhecimentos de mundo a respeito da condição social das pessoas em nossa sociedade e das possibilidades de acesso a certos bens que essa condição reputa.

Esse aproveitamento do conhecimento externo à materialidade do texto, na (re)construção do referente solicitado na questão, coaduna-se ao que (HANKS, 2008, p.187) atribui à visão interacionista de que “qualquer campo dêitico já é em si parte de um processo de desdobramento social e, como tal, já está incorporado a uma estrutura de relevância”.

Essa dimensão dos “usos dêiticos” (COSTA, 2010b p. 2257) acenou-se também na menção que o P5 fez à inadequação do modo de expressão das dicas. Para orientar-se por essa pista, certamente, o participante ativou saberes relacionados às convenções sociais no que elas remetem, por exemplo, à compatibilidade das formas interlocutivas à posição social do interlocutor, bem como ao tipo de relação existente entre este e o enunciador.

O conjunto dos eventos propiciados pelas ações dos participantes em busca do destinatário da saudação, a qual já nos referimos, induz-nos à compreensão de que os participantes, impelidos da tarefa de localizar o interlocutor para o qual o enunciador do texto teria acenado, orientaram-se por pistas oriundas de diferentes cenários referenciais: da materialidade linguística do texto, das práticas discursivas, das situações enunciativas partilhadas na interação. Tal evento parece confirmar “a ideia de que o processo dêitico não é um fenômeno predeterminado pelas formas, muito menos algo que se repete a cada uso de uma mesma estrutura” (COSTA, 2010b, p. 2255).

De fato, seria difícil explicar o feixe de relações que os participantes providenciaram, no empreendimento já mencionado, a partir de uma noção de dêixis como “ato de apontar para coisas na situação de fala, mas é simples se considerarmos que a dêixis é uma espécie de prática social e, portanto, dotada de um passado e de um futuro emergentes, bem como de um presente sincrônico.” (HANKS, 2008, p. 185).

Nesta 7ª questão, assim como nas outras questões de interpretação textual que exploramos na pesquisa, ouvimos a leitura das respostas escritas e os argumentos dos participantes na tentativa de justificá-las na interação oral; mediamos as discussões,

despertando atenção e reflexão deles para a relevância e a compatibilidade dos dados levantados com o que foi solicitado e com o sentido do texto, sobretudo quando se tratava de questão como esta que, no capítulo dois deste trabalho, anunciamos como questão polêmica.

Assim, na tentativa de consensuarmos uma resposta plausível para a questão 7, primeiro, reconhecemos haver certo grau de pertinência nas hipóteses levantadas pelos participantes e já comentadas no que vimos relatando sobre a resolução da questão; depois voltamo-nos para a predominância de informações explícitas no texto que poderiam favorecer mais um tipo de resposta do que outro; relacionamos esses dados com algumas incompatibilidades deles com a destinatária Patrícia Cerqueira.

Na condução desse procedimento, propomos uma reflexão acerca das percepções do P5; relacionamos esse conjunto de dados a considerações sobre supostos propósitos de uma livraria ao divulgar o depoimento de um jovem acerca das experiências positivas dele com os livros. A partir dessas observações, foi negociado e definido que o leitor pertencente à faixa etária de José Jordão seria o referente mais apropriado para representar o interlocutor da autoapresentação feita pelo garoto enunciador do depoimento abordado nessa etapa da atividade.

As questões 8 e 9 dessa atividade exploram o efeito de sentido de algumas palavras e expressões linguísticas no texto. Os referentes a serem (re)construídos nessas questões demandam processos de reflexão textual-discursiva, pois a representação a ser buscada é explorada em função do contexto em que aparece e do sentido do texto. Demonstramos que nesse tipo de questão não havia possibilidade de mais de uma de resposta, pois a entidade a ser encontrada já estava definida no texto.

8. “Leio tudo o que cai na minha mão... Livros de ficção, de mistério e até de religião.”

Sobre os efeitos do sentido do termo até nesse contexto, é correto afirmar:

- I. Constitui um argumento de reforço à diversidade de leitura do garoto.
- II. Estabelece o pressuposto de que a leitura de livros de religião não é comum.
- III. Ressalta a importância da leitura de livros de religião em relação às demais.

Está correto o que se afirma:

- a. somente em I.
- b. somente em I e II.
- c. somente em III.
- d. em I, II e III.

9. Leia o texto e responda aos itens propostos:

“Não me acho “ muito diferente” por causa do meu gosto. Mas, pensando bem, talvez eu seja um pouco, sim. Sou até capaz de trocar horas no computador por uma boa história.”

- a. Por que um garoto que gosta de ler pode ser considerado “muito diferente”?
- b. Nesse contexto, que estrutura linguística o garoto utiliza para reformular o primeiro

argumento de que não se acha “muito diferente” por causa de seu gosto?

c. Nessa reformulação, o garoto se desfaz totalmente o conteúdo do argumento anterior?
Justifique com palavras do trecho.

d. Sobre o argumento “Sou até capaz de trocar horas no computador por uma boa história”, pode-se afirmar que:

I. Constitui um reforço à conclusão do garoto de que ele parece ser realmente diferente.
II. Sugere que não é comum os jovens trocarem o computador por uma boa história.
III. Enfatiza a dúvida do garoto em relação ao seu gosto pela leitura.

Está correto o que se afirma:

a. somente em I e II
b. somente em II e III.
c. somente em I.
d. em I, II e III.

Na questão 10, o referente a ser (re)construído **é o ponto de vista do enunciador do depoimento a respeito da leitura na escola**. Essa questão foi considerada fácil. Apenas o P1 deixou de respondê-la. As representações construídas foram compatíveis com o que foi solicitado, mas não houve na interação oral sinais de envolvimento com o recorte do tema leitura explorado por José Jordão em seu depoimento.

10. Que ponto de vista a respeito da leitura na escola José Jordão expressa no texto?

Investigamos o motivo da “apatia” em relação à questão. Em resposta, alguns participantes disseram que achavam que era devido a não haver dúvida na resposta. Além disso, alegaram que nunca passaram pelo problema de *ler livros forçado*, pois as escolas em que estudaram não eram obrigados ao cumprimento dessa tarefa.

Esse fato parece ser motivo para a questão não gerar grande envolvimento dos participantes, o que, segundo nos parece, dialoga com o ponto de vista de que “a percepção dos objetos e dos eventos do mundo se efetiva mediante reelaborações, dependentes dos interactantes e do contexto em que se encontram” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p. 33).

Comentamos a questão 11 mais adiante na seção destinada ao estudo das categorias de análise relativas a esta atividade. Tratamos agora de breve comentário sobre a questão 12, a qual propõe uma retomada dos dois textos lidos na atividade em estudo. O referente explorado **é o entrecruzamento temático entre os dois textos estudados**. Solicita-se uma versão comparativa no que se refere ao recorte feito para o tema leitura em cada texto. As versões construídas não contemplam somente o aspecto requisitado. Abordam, além desse aspecto, a diferença com relação ao gênero dos textos estudados, por exemplo.

Relacionamos essa conduta a dois fatores: a dificuldade em atentar para o enunciado das questões e o empenho em usar conhecimentos adquiridos no processo de resolução das atividades. Em alguns casos, com certa pertinência, mas ainda sem a devida adequação ao enfoque explorado. Outro dado ressaltado nas representações elaboradas é a distinção entre a leitura relacionada *ao mundo, à vida* e a leitura com função escolar. Tal perspectiva é evidente, por exemplo, na resposta escrita do P3:

- (33) *Não há semelhança, a leitura do texto é a leitura do mundo, da vida e a da escola é do conhecimento, do aprender conteúdo escolar.*

Não foi possível predeterminar, numa ordem, quais tipos de fenômenos referenciais seriam explorados ao longo desta atividade. Assim, em cada questão abordada, demos ênfase ao fenômeno que se manifestou com mais saliência nas interações desenvolvidas em busca do referente solicitado metatextualmente. Essa conduta nos parece condizente com o processo de abordagem da atividade e com a noção de texto e referência que adotamos.

Apresentamos a seguir os resultados e a análise dos diários de bordo produzidos, a partir desta atividade, por quatro dos participantes da pesquisa. Um dos participantes (o P1) não produziu diário sobre esta atividade.

4.2.1.3. Diário de Bordo

Como já expusemos, no capítulo dois, nossa opção por usar o diário de bordo como instrumento de investigação foi propiciar aos participantes um espaço de registro de suas impressões sobre o curso, sobretudo os participantes com mais dificuldade de se expressar nas interações coletivas. Desse modo, não determinamos um parâmetro pelo qual os participantes deveriam se orientar para compor o seu diário. Dissemos apenas que registrassem o que lhes parecesse mais relevante no estudo que estávamos encaminhando.

Tendo em vista esse procedimento, o de que os participantes deveriam destacar aquilo que mais despertasse seu interesse no processo didático realizado, organizamos aqui a discussão sobre os diários a partir destes enfoques que ocuparam mais espaço nas produções dos participantes: valorização do material didático, sinais de gratidão aos produtores do

material, contribuição do professor, oportunidade de aprendizagem e participação dos sujeitos.

No que refere ao valor do material didático, predomina como característica importante do material, mencionada nos diários de bordo dos participantes, a abertura para a reflexão e para a manifestação do ponto de vista do estudante. Nas palavras dos participantes:

(34) *A ter oportunidade de pensar e dizer o que pensa.*

Esse aspecto é mais enfático nos diários do P2 e do P4. Observemos, por exemplo, o que relatou o P2 a esse respeito:

(35) *O material elaborado é bom pois faz com que o aluno pense sobre o que leu, e mais, neste curso o debate sobre os textos também são importantes, pois faz o aluno expor o que pensa sobre o texto lido, e é isso que todo leitor deve ter em mente a prática de pensar e expressar seu entendimento sobre o que leu.*

Em diferentes oportunidades na pesquisa, os participantes fizeram agradecimentos às pessoas envolvidas na produção do material didático por intermédio do texto escrito no diário de bordo. Ao lado dessas manifestações de gratidão, apareceu também o desejo de que o *método* adotado na produção desse material se expanda. É o que podemos constatar, por exemplo, no diário de bordo do P3, bem como em seus comentários orais; nestes, ele demonstrou com frequência insatisfação com a qualidade das aulas que ele e outros membros de sua família têm recebido.

O P3 envolveu-se tanto na esperança de alcançar a melhoria que o projeto PreparaAÇÃO propõe para o ensino que resolveu escrever aos responsáveis pelo projeto, assim como fizeram a secretária de educação e a equipe de Língua Portuguesa, que escreveram aos estudantes aos quais se destina o material didático. Eis uma das manifestações das vontades e expectativas desse participante com relação ao poder do material:

(36) *Estou fazendo este curso porque me interessa demais por leitura, e estou gostando muito, pois as aulas são muito boas e gostaria que esse modelo fosse usado em todas as aulas de Português em todas as escolas aí eu acho que o nível intelectual e a compreensão dos textos lidos saltaria muito em nosso estado, quem sabe em todo o Brasil.*

Sobre a gratidão aos responsáveis pela criação do material didático, lemos também no diário de bordo do P3 esta declaração:

- (37) *Obrigada por existirem pessoas que se preocupam em melhorar nosso nível de leitura e interpretação da língua portuguesa!*

Como dissemos, outro ponto enfatizado pelos participantes como imprescindível à consolidação da proposta do material didático é atuação do professor. Os valores ressaltados como importantes nessa atuação referem-se a interesse, entusiasmo e competência. Tais componentes são realçados nos diários de bordo do P2 e do P3 nesta atividade. Vejamos o que diz o P2 sobre esse aspecto de suas impressões sobre o estudo da primeira atividade

- (38) *Por último, gostaria de fazer uma pequena análise do professor/professora. O mais importante durante toda a apresentação do curso e do objetivo do mesmo em ser alcançado, está na forma e no entusiasmo do professor. Pois de nada adiantará se o professor não souber passar o conteúdo [...] Mas continuando, dependerá muito da motivação do professor/professora para que o propósito do curso seja alcançado. Isso também é de grande importância.*

Com relação às oportunidades de aprendizagem, destacou-se o diário de bordo do P5, que fez uma retomada precisa em forma de relato dos acontecimentos ocorridos nos dois encontros em que a atividade foi estudada. Essa conduta parece relacionar-se com o genuíno interesse pelas oportunidades de conhecimento que esse participante demonstrou em toda a pesquisa. Trata-se do único participante do grupo que, com relação à primeira atividade, voltou-se para menções mais específicas da aprendizagem na escritura do diário de bordo.

- (39) *Durante a aula foram lidos dois textos. O primeiro nos chamou atenção para uma leitura além das palavras escritas despertando-se para ler-se através dos gestos, símbolos e sentidos. O segundo texto é um incentivo à leitura. Aprendi resolver exercícios proposto justificando a resposta dentro do texto e fazendo as associações adequadas. Antes aula de português pra mim se resumia em estudar a gramática.*

O P2 e o P3, que, desde o primeiro encontro demonstraram-se desinibidos e bastante participativos, atentaram para a dificuldade de participação dos demais sujeitos e registraram essa percepção nos seus diários de bordo. Ao lermos essa consideração dos participantes, despertamos para o fato de que um dos motivos dessa dificuldade poderia estar relacionado ao fato de termos iniciado os encontros sem promover oportunidade de integração do grupo por meio de outro recurso além da resolução da atividade que estávamos explorando.

No encontro seguinte, desculpamo-nos, agradecemos o comentário e dissemos que no decorrer deste, que era o terceiro encontro, todos estavam convidados a irem contribuindo para mais integração e oportunidade para todos se expressarem. A melhora, nesse encontro, ainda não foi muito significativa, mas a partir do seguinte, que foi o quarto encontro, começamos a ver mudança.

Promover feedback em relação ao andamento dos encontros foi uma das importantes funções deste instrumento de investigação, além das outras já relatadas nesta seção.

Passamos agora a uma retomada dos resultados obtidos com relação às categorias de análise utilizadas em nossa investigação no que diz respeito a algumas respostas obtidas na Atividade 1.

4.2.1.4 As categorias de análise no diálogo com a percepção dos participantes

As ações comunicativas desenvolvidas, por meio da interação na introdução das atividades, no estudo das questões e na elaboração das respostas evocaram dados bastante relevantes a respeito das nossas categorias de análise: verbalização oral e escrita do repertório de conhecimentos prévios dos participantes, favorecimento de reflexões feitas no processo de resolução das atividades e, especialmente, contribuições para avanços no aproveitamento de mecanismos referenciais de acesso ao texto. Demonstramos a seguir o apanhado desse processo que nos pareceu mais saliente e mais compatível com as categorias que elegemos.

- Operacionalização de andaimes, pistas para prover acesso a mecanismos de (re)construção do referente

Nesta primeira atividade, os participantes não demonstraram sensibilidade aos andaimes, de modo a reconhecê-los e valorizá-los como um instrumento de apoio, um norteamento a ser considerado no processo de (re)construção do referente.

Embora tentássemos despertar atenção para o fato de que a procura dos referentes solicitados não podia prescindir do vínculo com o enunciado no meta-texto, os sujeitos pareciam associar essa orientação a uma espécie de mérito de nossa ação pedagógica, não exatamente da questão. Essa parece ser uma das motivações por que os participantes atrelaram com frequência o valor do material à qualidade da intervenção do professor. A

nosso ver, essa postura estaria relacionada com as práticas escolares, bastante sedimentadas, de uso do meta-texto mecanicamente apenas como direcionamento para a coleta de fragmentos do texto.

Nessa fase da pesquisa, apenas o participante com mais dificuldade em leitura fez referência às questões, alegando que elas eram muito grandes, por isso ele tinha dificuldade de lê-las. Nesse perfil, ele enquadrou, por exemplo, a questão 11 da atividade em discussão. Trata-se do P1, ele diz que a deixou em branco porque ela era grande e já tinha a resposta do texto.

Convém lembrar que esse participante demonstra, durante a maior parte da pesquisa, o entendimento de que a questão é um comando para buscar partes do texto, as quais também estejam presentes no enunciado. Ele sinaliza essa postura em diálogo conosco sobre a questão 1 e a questão 11, mas isso é também perceptível em suas respostas escritas. Observemos as duas questões e as hipóteses de respostas do P1 para elas.

Questão 1. Observe:

“A leitura é muito mais
do que decifrar palavras”

Nesses versos, a expressão é muito mais do que nos leva a entender que decifrar palavras:

- a.() não faz parte das possibilidades de leitura.
- b.() é o único tipo de leitura possível durante as aulas.
- c.() é uma forma de leitura entre outras existentes.
- d.() é uma maneira de descobrir os segredos do olhar.

Questão 11. As dicas de José Jordão sobre a leitura deixam pressuposta a existência de alguns empecilhos que os leitores que ele tem em mente podem encontrar ao ler um livro. Por exemplo, em “Se começar a ler e não gostar, troque o livro, ou pule, leia o fim” está pressuposta a ideia de que não gostar do início do livro pode ser um empecilho à continuidade da leitura. Agora observe as outras dicas de José Jordão e liste empecilhos que elas deixam pressupostos

Na questão 1, o P1 dissera que a resposta certa estava no item d, pois era o único que se encontrava no texto. De fato, o item era o único da questão que continha uma palavra presente no texto. Durante a interação, ele apaga essa resposta e adota a resposta eleita como a correta.

Desse modo, cremos que a leitura que conduz o P1 à conclusão de que, na questão 11 já havia uma resposta, é o fato de a questão trazer duas vezes o nome de José Jordão, no início e no fim do enunciado. A perspectiva da referência que esse participante parece costumar adotar, sobretudo na relação entre a questão e o vínculo dela com o texto indicia

“uma visão referencial da língua como atividade restrita ao código” (MARCUSCHI, 2007, p. 17).

Quando o P1 percebeu que sua estratégia, ligada apenas à identificação da informação no texto não funcionava com o tipo de questão com que estava lidando, ele passou a agir como se ignorasse essa ferramenta, adotando como fonte de resposta, não mais o texto, mas informações colhidas na interação em discussões anteriores ao momento da elaboração de uma nova resposta. Outra saída que ele buscava recorrentemente era a expressão de uma ideia sobre algum aspecto de seu interesse relacionado ao tema do texto, mas, geralmente, sem conexão com o que estava sendo pedido na questão.

Enfim, apesar de os participantes deixarem transparecer pouca atenção à arquitetura das questões enquanto recurso indiciador de rumos para a (re)construção de referentes, não podemos negar que esse suporte (a arquitetura das questões) foi imprescindível como ponto de partida e de ancoragem dos processos dialógicos entre os textos e as práticas sociais que estes condensaram. Para nós, está entre os fatores que garantem a esse suporte didático a imprescindibilidade nos estudos escolares dos discursos o fato de que, para adotarmos o texto

[...] como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo de (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto (CAVALCANTE, 2012, p. 30).

O texto dificilmente galgará a dimensão abrangente realçada por Cavalcante, se as práticas didáticas de abordá-lo, detiverem-se a um discurso que explore apenas a reprodução do campo explícito de seu repertório referencial.

- Resposta dos participantes a inquirições via apresentação do texto a ser abordado

Embora não tenhamos investigado, por meio de arguições diretas, o ponto de vista dos participantes a respeito do fato de a atividade iniciar com uma conversa com o leitor, houve manifestação de dois participantes sobre a estratégia. Um deles, o P4, destacou-a como oportunidade de os estudantes acostumarem-se a falar em público. Segundo seu entendimento, a escola precisa ajudar mais o aluno nesse sentido. Nesse intuito, ele argumentou:

- (40) *O importante não é só dar as regras pra falar correto, é botar os alunos pra praticar dia a dia. Se a gente parar pra pensar, é até contraditório ensinar a falar correto sem deixar a pessoa falar pra praticar.*

O P3 também deu seu parecer sobre esse assunto. Na opinião dele,

- (41) *O medo de falar atrapalha muito nas entrevistas de emprego, se a gente fosse acostumado desde cedo, era mais fácil, com certeza, mas em muitas aulas, você só tem direito de não abrir a boca.*

Dessa feita, podemos pensar que os participantes enxergaram, neste primeiro estágio de acesso ao texto, uma oportunidade de exercício da modalidade oral da língua e associaram a validade dessa tarefa à constituição do próprio preparo para as exigências do mercado de trabalho.

A partir da manifestação discursiva desses participantes, foi possível perceber que eles entendem que o exercício da linguagem oral, praticado mais regularmente no cotidiano escolar, interferiria nos insucessos que declararam já terem experimentado e compreendido como decorrentes do frágil desempenho no manejo oral do discurso prestigiado pelos responsáveis por entrevistar candidatos a vagas de emprego.

De fato, enquanto pesquisadores, não havíamos pensado no potencial das discussões de inserção do texto como recurso à prática da oralidade. Nosso foco, como dissemos no capítulo dois ao tratarmos de nossas categorias de análise, era a ativação de conhecimento prévio dos participantes, a mediação de acessos a fenômenos referenciais que facilitassem o processo de construção do sentido do texto.

Nessa perspectiva, como já demos a saber na seção destinada aos comentários relativos à introdução da atividade, tivemos resultados já discutidos e bastante favoráveis ao propósito que aqui, mais uma vez, expusemos.

Entendemos, dessa forma, a percepção manifestada pelos participantes como uma reivindicação de apoio do ensino para as exigências sociais que eles, como adultos, precisam enfrentar e até encontrar para elas soluções imediatas. Essa motivação pareceu-nos de relevância suficiente para que os participantes relacionassem a experiência que estavam tendo de praticar o discurso oral com suas preocupações acerca dos desafios e da serventia dessa prática. Essa conduta, segundo nossa interpretação, advoga em favor desta compreensão de Costa (2010a, p. 158):

A melhor forma de dar suporte à aprendizagem seria, ao invés de oferecer subsídios por antecipação, despertar interesse e, assim, dar oportunidades para que os aprendizes se apropriassem do conhecimento necessário para responder às suas demandas.

Creemos, por esse motivo, que a atenção ao valor do diálogo promovido na apresentação do texto como possibilidade de aprimoramento de habilidades nos usos orais do discurso tem grande valia para a perspectiva de linguagem, língua, referência e texto que pretendemos neste trabalho; tem muito a ver, por exemplo, com o caráter emergencial e situado da expressão das necessidades e dos valores humanos nos atos de interpretar e referir.

Envolvemos também, na compreensão que acabamos de demonstrar, o fato de o ponto de vista dos participantes, acerca dos benefícios das estratégias de apresentação do texto para os usos sociais da oralidade, ter surgido no início da pesquisa e perdurado até os escritos do último diário de bordo que eles produziram. À procura de mais apoio para nossa interpretação, recorreremos a este interessante incentivo de Bazerman (2006, p. 9).

Vale a pena lembrar que estudantes são apenas pessoas, normalmente jovens, passando pelas escolas para aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e de contribuir com a sociedade. É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento da maioria dos membros da sociedade.

Enfim, reconhecemos que as inquirições via interpretação do texto foram bastante valorizadas pelos participantes. No estudo desta primeira atividade, esse valor, conforme a perspectiva verbalizada pelos participantes, diz respeito, principalmente, à oportunidade de pensar e expor o pensamento, que funcionaria como uma espécie de preparação para a vida social.

Vale ressaltar que, embora não tenha havido assunção consciente, por parte dos participantes, a respeito das perguntas introdutórias de inserção à leitura do texto, houve demonstração de envolvimento, aproveitamento e produtividade, como já descrevemos na seção relativa a essa introdução e, de certo modo, nas duas seções subsequentes onde também detectamos sinais da interferência desse primeiro processo.

- Reconhecimento de funções textual-discursivas das expressões referenciais na interpretação de dados explícitos e implícitos.

Na Atividade 1, não há questões para a exploração de expressões referenciais específicas, como anáfora indireta, dêixis, encapsulamento. Por esse motivo, o que consideramos válido registrar em todos os fenômenos referenciais construídos na resolução da atividade é a notória atuação sociocognitiva dos participantes na integração de dados, tanto explícitos como implícitos, para (re)compor referentes e produzir sentidos.

Essa atuação colabora para que as representações construídas em torno dos referentes solicitados nas questões sejam significativamente marcadas por elementos linguísticos e extralinguísticos, o que nos parece favorável à confirmação de que “a emergência de um referente no texto pode ser estabelecida a partir de relações interpretativas que prescindem de expressões referenciais” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p. 15).

Nesse rumo interpretativo, durante a resolução da atividade, observamos representações que podem ser vistas como casos de recategorização, encapsulamento, dêixis. Retomamos aqui para ilustração dessa análise os exemplos de encapsulamento que comentamos na questão 2 e o processo dêitico realizado na questão sete.

Nas interações promovidas em torno da composição do referente solicitado na questão 2, vimos que um elemento encapsulador externo ao aparato linguístico explícito no texto sumariza dados específicos, disseminados em diferentes partes da materialidade textual.

Nesse processo, o vínculo conceitual dos sintagmas encapsuladores com os sintagmas encapsulados é assegurado, o que indicia que os participantes responsáveis pela criação agenciaram sociocognitivamente o fenômeno, integrando seus conhecimentos enciclopédicos à materialidade do texto. Estamos nos referindo aos usos realizados pelos participantes em que estruturas explícitas no texto Aula de Leitura, como “ondas do mar”, “nuvens do céu”, entre outros, são condensados no hiperônimo natureza, por exemplo.

Outra consideração que nos parece instigante no fenômeno referencial que vimos descrevendo é o caráter funcional do processo de encapsulamento fabricado pelos participantes. As sumarizações elaboradas pelos participantes não foram solicitadas diretamente em termos explícitos na questão; foram elaboradas no processo de compor um campo conceitual abrangente que comportasse o sentido do texto no espaço material destinado a uma resposta, a uma representação no formato de um conceito, que é o tipo de (re)criação proposto na questão 2.

Na questão 7, em busca de um dêitico destinatário de um cumprimento é também notório nas percepções demonstradas pelos participantes, tanto nas interações escritas como

nas orais, o modo como eles envolvem as informações explícitas no texto com os seus conhecimentos prévios no ato de estabelecerem referências e produzirem interpretações.

Enfim, sobre as experiências observadas a partir da categoria em tela, vemos pertinência em afirmar que nos processos de compreensão textual, os referentes contam com a participação ativa dos interlocutores para que sejam (re)elaborados e façam sentido e que isso não se efetiva pela reprodução isolada de conteúdos.

- Estabelecimento de relações decorrentes da combinação de recursos multimodais na condução do propósito comunicativo do texto

No texto *Aula de Leitura*, aplicado na atividade em foco, a multimodalidade ultrapassa a combinação do verbal com o visual, que é, geralmente, a que é contemplada com mais frequência nos materiais didáticos e nos exames nacionais citados no capítulo um deste trabalho.

Assim, é que, em grande parte do texto citado, a leitura dos elementos acionados requer a atuação de outros órgãos do sentido além da visão, de modo que esse texto não pode ser interpretado em sua amplitude sem atenção às dimensões dos sentidos que o enunciador abarcou ao produzi-lo e confiou na sensibilidade dos coenunciadores para atualizá-las, entendê-las e espaiá-las.

Como pôde ser visto no texto, o que há para ser lido requer diferentes e conjuntas agências em que se imbricam mente, corpo e mundo. Desse modo, os leitores, os quais o poeta convida à leitura atuam unindo sentidos. Apoiam-se na audição para ler “no ronco do motor”, “no tom que sopra o vento”, “no som do coração”; ativam o olfato para ler “no cheiro da comida”; aguçam a visão para interpretar “olhares difíceis de decifrar”.

O aproveitamento dessas possibilidades do texto foi considerado na elaboração das questões e contou com empenho dos participantes, como o que foi detalhado com relação ao que pode ser lido a partir do pelo de um cachorro. Tratamos das nuances socioculturais instauradas na construção desse referente nos comentários relativos à questão 3 da atividade.

Sobre esse campo de referências do texto, exploramos ainda interpretações acerca do cheiro da comida, as representações construídas foram emolduradas por distintas configurações que envolveram bem mais do que o olfato. Envolveram papéis sociais, expectativas e valores.

Na tentativa de fornecer pelo menos mínima amostra das semioses com que convivemos nas interações relacionadas a esses aspectos, destacamos aqui a composição escrita do P2. Ao comentá-la, oralmente, ele deixou transparecer comoventes sinais de emoção quando disse que o que mais o marcou na elaboração de sua resposta foi a lembrança que teve do gosto da comida preparada pela mãe. Eis a representação produzida pelo participante:

- (42) *A conclusão mais lógica é de quê a comida está boa ou não para consumo, mas, uma outra conclusão que o cheiro da comida nos traz seria o resgate de memórias guardadas, tipo: “me lembrei agora do gosto da comida da mamãe!”*

Como é possível perceber, o elemento lembrado, na dimensão mais física da instância comunicativa, ativou outro sentido, o paladar, não somente o olfato. Além disso, é perceptível que o próprio participante reconheceu o intercâmbio de referências em sua resposta. Há uma conclusão que *é lógica* certamente mais coletiva, mais experimentada socialmente. Há outra mais pessoal, mais idiossincrática.

As representações construídas, a partir da elaboração de respostas e discussões com relação aos referentes solicitados nos itens “a” e “b” da 3ª questão, a nosso ver, subsidiam o ponto de vista de Custódio-Filho (2011, p. 65) de que a “natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos”.

Exploramos também outros aspectos da multimodalidade do texto, como o ritmo e a distribuição do texto no espaço da página. Conforme já expusemos, fizemos apenas breves esclarecimentos sobre o assunto, sobretudo no que se revelou de mais interesse do grupo: a diferença entre o texto em prosa e o texto em verso.

A seguir apresentamos alguns tópicos da Matriz de Referência do SAEB cujos descritores foram contemplados nas questões estudadas na atividade em foco.

4.2.1.5 A Matriz de Referência do SAEB na revista Siaralendo

No capítulo um deste trabalho, assumimos que os encaminhamentos pedagógicos linguísticos-discursivos contemplados no material didático que aplicamos propiciam condições para a abordagem de conhecimentos proposta na Matriz de Referência do SAEB. Nossa atenção a esse aspecto relaciona-se ao fato de um dos propósitos da produção desse

material didático ser a promoção do desenvolvimento das competências e habilidades definidas nessa matriz e a elevação do desempenho dos estudantes nesse exame.

Detendo-nos, em conteúdos mais específicos explorados nas doze questões da atividade, podemos identificar questões voltadas para os seguintes descritores da Matriz do SAEB:

Quadro 1 – Quadro de descritores contemplados nas questões

Tópico I: Procedimentos de leitura	Contemplado nas questões
D1- Localizar informações explícitas	9 ^a (itens b e c)
D4- Inferir uma informação implícita em um texto	2 ^a ; 3 ^a ; 9 ^a (item a); 11 ^a
D6- Identificar o tema de um texto	4 ^a
Tópico III. Relação entre Textos	
D20-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	12 ^a
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D8-Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	5 ^a
D15-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	8 ^a
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	9 ^a (item d)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa demonstração se refere a questões que remetem mais diretamente à terminologia empregada na definição dos descritores na Matriz. Fizemos, por exemplo, significativa abordagem dos gêneros poema e depoimento, explorados na atividade, e não registramos a exploração contemplando o D5, que trata da relação entre gênero e suporte porque não temos questões que remetam diretamente a esse conteúdo.

Na próxima seção, discutimos os resultados do que foi produzido pelos participantes no estudo da Atividade 2.

4.2.2 Atividade 2 - Crítica com Humor

Atividade “Crítica com humor” encontra-se na seção *Entretenimento* do volume 1 da revista *Siaralendo* para desenvolvimento da aula 5 desse exemplar. O estudo proposto compõe-se de cinco questões elaboradas a partir de duas charges. Encaminhamos essa atividade seguindo os procedimentos de organização adotados no desenvolvimento da Atividade 1. Mostramos primeiro o processo de contextualização dos textos a serem estudados; depois apresentamos o processo de resolução das questões propostas para cada texto e, por último, os resultados relativos à produção dos diários de bordo.

Os dados referentes ao item 4.2.2.1 originaram-se da interação oral; a maior parte desses dados foram registrados nas notas de observação interativa, mencionadas no item 3.2.1; alguns deles originaram-se também das reflexões dos participantes registradas nos seus diários de bordo.

4.2.2.1 Referentes (re)construídos via contextualização dos textos a serem abordados

Nesta atividade, a tentativa de engajamento do interlocutor no projeto dos textos a serem estudados se inicia com uma indagação acerca do gênero charge. Essa indagação investiga a experiência do interlocutor com o gênero em foco e é enriquecida por um comentário em que o elaborador sinaliza a pressuposição de partilha do objeto de conhecimento que está sendo apresentado. É o que podemos confirmar na explanação, sobre traços do gênero e de seus espaços de divulgação, a qual é feita em tom de negociação de saber, conforme é formalizado em trechos como este: “já deve ter visto até charges animadas, não é?”.

Outra iniciativa que pode ser percebida nesse comentário introdutório é a atribuição de valor ao objeto de estudo. Nesse caso, é usada como um dos estímulos para despertar interesse por esse objeto a possibilidade de fusão do lúdico ao aprendizado de “coisas sérias”. A motivação lúdica parece estar incorporada ao próprio discurso do elaborador, que tenta imprimir leveza ao gênero partindo do modo como o apresenta ao leitor.

Para fim de apoio ao nosso esforço explanatório, vejamos a seguir a porção de que vimos tratando:

Crítica com humor

Caro(a) amigo(a)

Você sabe o que é uma charge? Certamente você já conhece esses pequenos textos, que geralmente combinam linguagem verbal e linguagem icônica (o desenho) e aparecem nos jornais, nas revistas e nos sites da Internet. Se você gosta de navegar pela Internet, já deve ter visto até charges animadas, não é? Hoje você está sendo convidado (a) a “entrar nesse mundo das charges”. Divirta-se e, ao mesmo tempo, desenvolva sua capacidade leitora, conhecendo textos que tratam de coisas sérias, mas com muito humor.

Tendo em vista a concepção que alguns participantes tinham a respeito da charge, a declaração de que ela trataria de “coisa séria” foi, a princípio, recebida com desconfiança. Assim, antes mesmo de surgirem respostas à pergunta inicial, o P2 quis saber por que a charge teria sido incluída em um material proposto para leitura e interpretação do texto. Acrescentou a sua interrogação esta ideia:

- (43) *Conheço charge, vejo as animadas por diversão, mas a charge tem mesmo o que ler? Só vejo imagem e uma palavra ou outra, no máximo, uma frase. Charge é mesmo um texto?*

Respondemos à indagação do participante afirmando que a charge era, sim, um texto e que durante a resolução da atividade iríamos observar detalhes que o ajudariam a compreender melhor essa dimensão do gênero. Essa postergação parece ter motivado o surgimento do pedido do P5 para que explicássemos logo. Seguiu-se ao pedido a justificativa de que não sabiam nada mesmo sobre o assunto. Tal posicionamento foi apoiado pelos demais participantes, que também disseram que já haviam visto o texto em jornal, mas nunca tinham despertado interesse por ele.

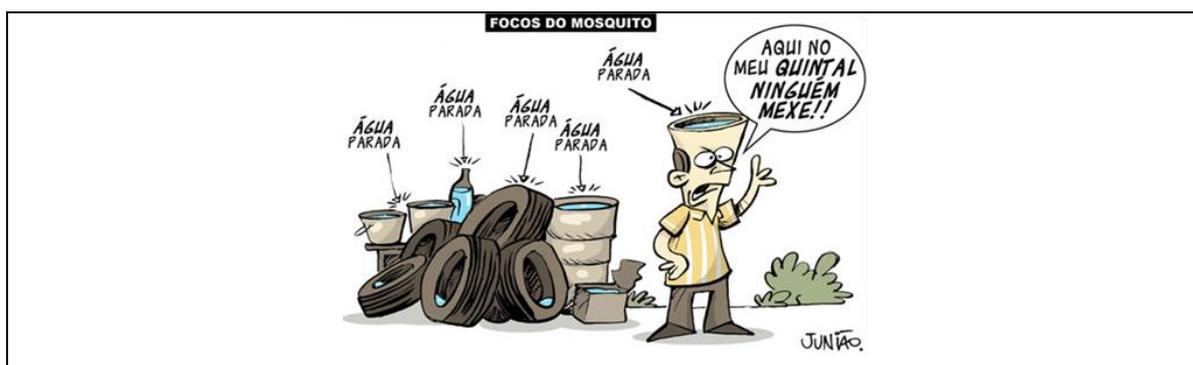
Em resposta ao que ouvimos, convidamo-los a ler a charge 1 para refletirmos um pouco mais sobre suas dúvidas, buscando esclarecimentos no próprio texto. Durante a leitura, fomos instigando-os a observar que os componentes não verbais conjugavam-se aos verbais e constituíam, de certo modo, o tipo de detalhamento, de ampliação, construído pelas palavras nos textos com predominância da linguagem verbal.

Essa etapa da leitura foi rápida, mas ao término já havia sinais de mudança na perspectiva inicial a respeito do referente posto em discussão. Ao percebermos que os participantes haviam sido instigados a investigar mais a entidade em foco, entendemos que o

caminho mais apropriado para esse processo poderia ser a construção de respostas para as questões propostas a partir das charges. Desse modo, convidamo-los a responder às questões condutivas, dando continuidade à (re)composição de referentes da etapa introdutória na etapa de resolução das questões.

Essa continuidade foi ancorada, a princípio, na resolução de duas questões propostas a partir da charge a seguir, intitulada Focos do Mosquito. Antes de iniciarmos os comentários acerca das questões, tecemos breve consideração sobre como compreendemos que os elaboradores se debruçaram na formulação das questões na tentativa de favorecer a emergência da articulação de componentes linguísticos e extralinguísticos de que se apropriara o produtor do texto para conferir sentido à sua criação e, assim, atingir determinado propósito comunicativo.

4.2.2.2 Re(construção) de referentes a partir de questões condutivas de interpretação textual



O autor da charge evoca entidades supostamente conhecidas do interlocutor. Menciona, no topo do enquadre construído, o referente alardeado como o causador da dengue, a qual se configura em incômodo social que dá sentido à criação e à divulgação do texto. Essa circunstância não é formalmente explicitada nos elementos verbais da charge, mas é disseminada em todo o texto pelo compartilhamento de recursos verbais e não verbais, os quais dialogam com contextos que ativam os conhecimentos acerca do mosquito transmissor. Esse compartilhamento é indiciado desde o título, onde o objeto de discurso mosquito é assinalado por um determinante indicador de definitude (o). Como sabemos, o uso de formas definidas para mencionar um referente sugere que essa entidade é conhecida ou, seja, faz parte de um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

No que remete à condução do tom mais crítico e humorístico da charge, é perceptível que a relação de causa e consequência existente entre a água acumulada nos vasilhames e a proliferação do mosquito indicia-se, no contexto mapeado na charge, como um dado periférico que se instaura por uma espécie de equívoco, de falta de maior perquirição da causa principal do problema: a conduta do homem em relação ao ambiente em que ele atua e que atua sobre ele.

Como podemos observar no diálogo entre verbal e não verbal, os objetos são posicionados juntos, como detalhes justapostos a uma dimensão maior, até verticalmente mais elevada do que eles. A persuasão para o desvendamento crítico do equívoco, da ineficácia existente em tentar sanar um problema, sem foco nas ações, na adesão dos seus principais agentes, parece ser o propósito do enunciador do texto, a contribuição social que ele do seu posto se propõe a oferecer no combate à dengue.

O investimento vislumbrado nas questões, a nosso ver, abarca essas dimensões da charge, cumpre um papel que entendemos ser de grande relevância, por exemplo, na concretização de uma abordagem metatextual dos gêneros do discurso que não os contemple apenas como “conjuntos de regras formais rígidas” (COSTA, 2011b, p. 360).

Os sinais da agência do gênero, no percurso da atividade, segundo nossa interpretação, vão sendo construídos em comunhão com as peculiaridades do objeto apreciado, “tanto como recurso para a ação como para a compreensão” (HANKS, 2008, p.68).

Assim, podemos dizer que a charge foi utilizada com o fim de favorecer a função do material didático de prover proficiência em leitura, mas ela não foi tratada apenas como um construto com determinada base material comum a outras charges. Discutimos a seguir os resultados relativos à interpretação dos sujeitos com relação às duas questões propostas a partir da charge em tela.

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

a. A qual mosquito o autor da charge se refere?

b. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

() Recorrendo apenas às informações explícitas do texto?

() Usando apenas seus conhecimentos anteriores?

() Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto?

c. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante da Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

2. Atente para as diversas indicações de “ÁGUA PARADA” na cena.

a. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter ÁGUA PARADA na cabeça.

- b. Explique ainda por que “água parada” na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.
c. Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Conforme podemos observar, na questão 1, o referente solicitado requisita **uma especificação do referente o mosquito**, porém, mais do que a simples explicitação desse referente, a questão investiga as estratégias acionadas para encontrá-lo. Os sujeitos declararam que os itens “a” e “b” da questão tinham sido resolvidos com facilidade. Nas respostas orais em que comentaram a questão escrita, dois fenômenos são notórios na expressão dos participantes: a recorrência ao conhecimento de que dispunham sobre o assunto da charge e a conexão entre verbal e não verbal. Nessa etapa, já é perceptível o reconhecimento do valor do componente não verbal na composição do texto, inclusive para tratar de “coisas sérias”.

Houve, no entanto, dificuldade de responder ao item c da questão 1, cuja abordagem também remete ao apoio do saber partilhado no Brasil sobre o problema da dengue, que faz parte do dia a dia do brasileiro, entretanto pode não ser do conhecimento de outras comunidades que também dominem o código, mas desconheçam o problema.

A fim de ajudar a resolver a dificuldade com o item, aumentamos a referência disponível, perguntando se só o Brasil falava português. Portugal foi, de imediato, o país lembrado como outro lugar em que o português é falado. Indagamos se achavam que o fato de os portugueses falarem a mesma língua era suficiente para identificarem o mosquito com a facilidade com que eles o fizeram.

As reflexões feitas a partir dessas indagações fizeram os participantes pensarem sobre as pistas a que recorreram para encontrar o referente incitado na questão e entrelaçarem dados que apontam para a importância dos contextos histórico e social na significação, assim como para o caráter emergencial e instável dos significados.

Essa instabilidade é revelada, por exemplo, nas recordações que os participantes ativam a partir da reflexão feita para responder ao item em foco. O P4, ao compreender que a identificação do mosquito havia sido facilitada pelo conhecimento que tinham sobre a dengue, lembrou que na época de sua juventude a preocupação maior era com o barbeiro, o artrópode causador da doença de Chagas. Segundo ele, o medo do inseto parecia motivar a criação de diferentes formas de categorizá-lo, assim o chamavam de chupão, de rondão para não falar nem no nome da “*coisa ruim*”.

Nessa direção, também surgiu o comentário do P3 de que, na comunidade onde reside, pedreiro, atualmente, remete mais ao usuário de “crack” do que ao profissional que trabalha na construção civil. Segundo esse sujeito, essa nova possibilidade de sentido para esse referente tem sido responsável por incidentes marcantes na comunidade, tanto que assumiu usá-la com cuidado de fazer os devidos esclarecimentos sobre a quem, de fato, está se referindo.

A expansão dos significados por ancoragem em fenômenos extralinguísticos despertou significativo envolvimento dos participantes. Todos eles manifestaram-se para participar com seu exemplo de sentido situado em determinado contexto. A suspensão desse fórum ocorreu com nosso pedido de resposta à questão 2.

O referente investigado na questão 2 diz respeito **ao significado de água parada na cabeça**. Essa questão, conforme já dissemos no capítulo dois, explora a recategorização³⁷ de água parada adquirida na adaptação desse referente a um ambiente inusitado. As representações construídas nas respostas escritas e nos comentários elaborados oralmente pelos participantes para explicá-las, em tom metafórico e crítico, parecem dar conta da ressignificação pretendida pelo chargista e instigada na questão.

Além disso, há, nessas representações, indícios de que os participantes valeram-se das pistas, inferiram e aderiram à proposta de transformação do referente sugerida pelo enunciador do texto, isto é, lemos nas respostas uma espécie de aceitação, de ratificação da crítica instaurada pela mudança espacial do objeto de discurso água parada. Para efeito de ilustração, vejamos as respostas escritas do P2 e do P4, respectivamente:

- (44) *Não, porque a “água parada” nos pneus, baldes, garrafas, etc, é consequência da água parada na mente do dono do quintal, porque se ele não tiver a consciência de que água parada pode trazer o mosquito da dengue, ele não vai tratar de esvaziar a água parada no seu quintal.*

Ao explicar oralmente essa produção, o P2 disse que foi resolvendo a questão que começou a achar muito interessante *o jogo* que o autor fez para mostrar a influência da falta de consciência como a principal causa do problema. Declarou ainda que concordava com o ponto de vista instaurado na charge.

³⁷ No caso ocorreria um tipo de recategorização metafórica não manifestada, uma vez que se repete o mesmo item lexical, atribuindo a ele um novo sentido. “Água parada” passa a significar falta de inteligência. lexicalmente (Ver LIMA, 2007).

O P4 também assumiu concordância com o chargista e recorreu a adágios que lhe vieram à memória ao pensar na dengue como resultado do comportamento do homem. Disse, então, que a *sabedoria* demonstrada pelo autor da charge estava referindo-se a um fato atual, mas era antiga, pois desde sua infância ouvia dizer que *quando a cabeça não pensa, o corpo padece*. Essa integração de planos conceituais metafóricos para ressignificar água parada é visível também em sua elaboração escrita. Observemo-la:

- (45) *Atraso mental em relação à saúde pois, agindo assim ele ajuda na proliferação do mosquito. Sua “cabeça” é um depósito dos ovos do mosquito.
Mente sã - corpo são.*

Essas respostas dizem respeito ao item “a” da questão 2; elas foram aprofundadas nas respostas construídas para os itens “b” e “c” em que os participantes acrescentaram aos referentes que reelaboraram os sinais de sua subjetividade, de sua insatisfação com a resistência *egoísta, insensível, ignorante* de donos de quintal. Tais proprietários, assim referidos pelos participantes, são vizinhos que foram associados ao personagem da charge. As representações produzidas para os três itens da questão 2 sugerem que o processo metafórico trabalhado na charge foi compreendido, relacionado a outros e aplicado de forma criativa, de modo a exemplificar “que aquele que compreende também produz discurso, isto é, está sempre em coautoria com quem fala ou escreve” (COSTA, 2007a, p. 10).

Desse modo, encontramos nas respostas aos itens recategorizações metafóricas criativas para o personagem da charge, por exemplo. Ele, ou quem se comporta como ele, é “*mentor*” do mosquito. *É pai. É infectado pelo mosquito da ignorância* (P4, P1, P3, respectivamente).

Aliás, nesta questão, bem como em outras, o interesse pelo objeto de discurso enfatizado revelou-se indissociável de um certo senso de utilidade do saber, de aproveitamento deste para agências, individual e coletiva; tanto no que remete à sensibilidade à questão abordada, à crença de que o domínio e a aplicação de determinado saber poderia amenizar alguns transtornos sociais, *causados pela ignorância*, como no que diz respeito à associação do conhecimento novo aos já adquiridos.

Enfim, a fusão de inferências apoiadas na adaptação do novo, na relembração do vivido, na recriação atualizada, fundida deixaram, neste experimento, muitos rastros da distância entre “planejamento e emergência” (COSTA, 2007a, p. 53), sobretudo quando se propõe oportunidade de situar a cognição envolvendo processos de interpretação textual. Para

melhor esclarecimento de nossa leitura com relação ao olhar dos participantes para as oportunidades favorecidas nas duas questões discutidas aqui, recorreremos a este ponto de vista de Martins (2011, p. 453):

As expressões significam não porque representam algo por si sós, mas antes porque, jamais dissociando-se dos assuntos humanos de que tomam parte, inscrevem-se circunstancialmente no fluxo dessas práticas com efeitos possíveis muito variados, mas nunca garantidos de antemão.

Comentamos a seguir o desenvolvimento das questões 3 e 4, que são propostas para a leitura da charge intitulada Folia.

A questão 3 faz inquirições que conduzem à evocação de dados que auxiliaram os participantes na ativação de semioses necessárias à interpretação e à (re)construção de referentes solicitados nos itens “a” e “b” da questão 4. O referente explorado nas duas questões é a palavra **folia**. A experiência com o dinamismo das categorias também é oportunizada no viés adotado para o encaminhamento dessas duas questões. Ambas inter-relacionam-se e vão enveredando a penetração do leitor-aprendiz na proposta de sentido do texto.

Na questão 3, a exploração da palavra folia perscruta as experiências dos interlocutores com o carnaval. Tendo em vista a imersão cultural dos participantes em referências relacionadas ao carnaval, os itens dessa questão foram respondidos com facilidade, acompanhados de exemplos de ocorrências relacionadas à folia carnavalesca.

Na resolução da questão 4, o tratamento dos participantes com o gênero charge havia-se modificado. Ao explicar o que produziram para mostrar **semelhanças entre a situação retratada na charge e a realidade da folia de carnaval**, que é o referente solicitado no item a da questão, eles descreveram minúcias verbais e não verbais do texto, inclusive assumindo que haviam *aproveitado o que tinham aprendido na interpretação da charge do mosquito*. Vejamos a charge, as questões e um pouco do que foi produzido a partir delas.

Charge 2

3. Considere agora o título da Charge 2: FOLIA.

- A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?
- B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?
- C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?



Publicada em 01/02/2008, no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP). Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html.

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Nas versões escritas elaboradas pelos participantes para recompor os traços que assemelham a cena emoldurada na charge à folia de carnaval, surgem, basicamente, dois tipos de composição: resposta com traços argumentativos, com predominância de descrições; respostas mais opinativas, mais conceituais, mas com alguma descrição compatível com o elemento enfatizado no item. Entendemos as respostas do P1, do P4 e do P5 como representativas desse primeiro perfil, e as respostas do P2 e do P3 como representativas do segundo. Expomos, a seguir, a resposta do P4 como exemplo do primeiro segmento:

- (46) *Fazem uma “farrá” sobre a mãe natureza; os caminhões como se fosse carros alegóricos; a selva amazônica, como avenida dos desfiles; a madeira derrubada apetrechos carnavalescos e um puxador de samba a ironizar.*

O P4 marca inicialmente seu ponto de vista sobre o acontecimento encenado na charge, rotulando-o de “farrá”; em seguida recompõe verbalmente o detalhamento icônico da charge; acrescenta a cada detalhe o caráter metafórico que este adquire no contexto em que foi enquadrado. Conforme podemos observar, cada elemento é mencionado em associação com o traço da folia de carnaval que o chargista recategorizou para compor a sua “crítica com humor”.

Ao explicar sua resposta oralmente, o P4 dá sinais de ter feito um passeio minucioso seguindo as pistas textuais, mas assumiu que seu percurso extrapolou o ambiente

do texto; disse que havia pensado no que tinha feito em questões da Atividade1, por isso agora havia sido mais atento, analisado tudo desde o título.

A nosso ver, é, de fato, possível perceber que esse participante segue os passos do texto até na proposição de um título de caráter também argumentativo; destaca ainda no final de sua resposta que o bordão escrito na charge representa uma ironia, assim como é no texto. Pensamos ser possível dizer que a versão construída pelo participante constitui uma espécie de retextualização da charge no formato de uma resposta.

Aproveitamos as explicações orais do P4 para explorar a percepção que ele demonstrou de que na charge não havia uma metáfora localizada em um ponto específico; mas que esse fenômeno estava disseminado no texto pelas comparações implícitas que ele explicitou ao trazer cada elemento do plano mais material em diálogo com seu “equivalente” em plano mais conceitual.

Durante o experimento, fizemos com frequência esse aproveitamento de conteúdos que o participante emergenciou em sua resposta escrita ou na retextualização oral dela (da resposta escrita) para explorar questões relacionadas a um determinado componente de ensino e aprendizagem.

Ilustramos o segundo tipo de resposta, utilizando a versão do P2 para o que foi pedido no item em foco. Como dissemos, o P2 não especifica diretamente a semelhança requerida no enunciado do item. Sua atenção aos indícios de similaridade manifesta-se por meio da expressão “assim como”, mas o direcionamento de sua resposta volta-se principalmente para uma interpretação do propósito da charge; expressa o ponto de vista do próprio participante sobre o tema contemplado pelo chargista.

Assim é que na argumentação proferida, o P2 recategorizou a ocorrência configurada na charge, classificando-a como crime ambiental. Conforme sua interpretação, a folia a que remete o autor se instauraria no fazer o que quer devido à impunidade. Como ele declarou em sua explicação oral, em poder destruir a natureza como se estivesse brincando, divertindo-se normalmente. Eis seu pronunciamento:

- (47) *Que assim como numa festa de carnaval as pessoas fazem o que querem, do mesmo modo estão fazendo aqueles que estão desmatando a Amazônia. Podemos observar aqui, que, a charge chama a atenção para a falta de punição com relação a este crime ambiental.*

O item “b” da questão 4 indaga sobre como **a combinação multimodal dos elementos linguísticos e icônicos provoca humor**. Os referentes (re)construídos em resposta a esse item são pertinentes e indicativos de que houve atenção à mescla dos elementos verbais e não verbais na constituição do sentido pretendido para o humor da tira. Lemos também essa resposta como um sinal de aproveitamento, por parte dos participantes, da proposta do material didático de propiciar aos leitores experiências de abordagem do texto envolvendo “a participação de múltiplos fatores linguísticos e extralinguísticos, na elaboração de objetos de discurso” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p.17).

Questão 5: Que tal se divertir um pouco mais, fazendo arte?

a. Reúna-se com seus colegas de grupo e tente, com eles, produzir uma charge, empregando o mesmo processo que é usado nas duas charges acima.

(Veja que a própria palavra “arte” pode ser interpretada de mais de uma maneira.)

b. Publique (com o grupo) a charge que vocês criaram (vocês podem usar, para isso, o jornal mural ou varal para socializar o trabalho do grupo),

c. Você deve ter percebido o quanto é divertido ler charges. Se você é ou se tornou um apreciador desse gênero, tente ler outros textos interessantes nos jornais ou nos sites especializados. Compartilhe essa experiência com seus amigos, indicando as fontes em que eles poderão encontrar charges interessantes.

A questão 5 propõe a produção de uma charge. O P1 e o P2 empenharam-se na atividade que, como vimos, é anunciada como oportunidade de diversão. Os temas abordados que eles produziram suscitaram muitas discussões nas quais os cinco participantes se envolveram. O P1 destacou-se nesse processo, produzindo e apresentando mais de uma charge.

Convidamos os participantes que não haviam desenhado a contribuir comentando os desenhos dos colegas, mas não houve sugestões voltadas para o aspecto icônico das charges produzidas. O campo de interesse foram os temas desencadeados pelas charges: rolezinhos, justiceiros, justiça brasileira, ética, uso indevido de dinheiro público, condições do sistema de saúde no Brasil.

No entanto, o que mais despertou nossa atenção nesse rol de criações foi uma espécie de recategorização da charge Focos do Mosquito, que foi (re)construída pelo P1 e apresentada numa versão que dialoga com a resposta escrita desse participante à questão 2, na qual ele envolveu um personagem que disse representar seu vizinho. Nessa versão, o personagem da charge é recategorizado, metaforicamente, como o pai do mosquito, que, em sua

- (48) *Ignorância e egoísmo só se dar conta do filho quando ele já está criado aprontando como o pai sem pensar nas consequências, até contra ele (o pai).*³⁸

Na resolução dessa atividade, cremos que foram geradas significativas oportunidades de desenvolvimento da capacidade de inferência como uma atividade situada que, na percepção de Marcuschi (2007, p. 40), tem uma relação bastante estreita com a referência, a ponto de o autor afirmar que “referir, em muitos casos, é inferir” Ainda segundo esse autor, na compreensão de texto, as inferências são fundamentais como “provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”. Marcuschi (2008, p. 249). Para Costa et al, inferir constitui “uma das principais exigências para alguém atingir a proficiência em leitura” (p. 22, 2009c).

A partir da noção de inferência embutida nos fenômenos referenciais de compreensão do texto foram explorados, como vimos, relações entre diferentes tipos de linguagem (verbal e não verbal); usos metafóricos e não metafóricos de palavras, valor discursivo do artigo na indicação de definitude, por exemplo.

No próximo segmento, descrevemos os resultados dos achados desta atividade a partir do ponto de vista dos participantes registrado nos diários de bordo.

4.2.2.3 Diário de bordo

Nos diários de bordo relacionados à Atividade2 - Crítica com humor, a ênfase foi dada às descobertas sobre o gênero charge. Os aspectos ressaltados pelos participantes como dignos de maior atenção concentram-se principalmente em dois eixos: a possibilidade de interação multissemiótica na construção do sentido do texto e o caráter argumentativo do gênero como instrumento de protesto, reivindicação mais velada, mais implícita, que viabiliza a crítica sem requerer a assunção, o enfrentamento mais direto de possíveis opositores. A valoração do potencial combativo da charge é assinalada, por exemplo, no diário de bordo do P1.

No decorrer da resolução da atividade, esse participante demonstrou grande envolvimento com os aspectos multimodais da charge, inclusive no sentido de assumir que, a partir de então, aproveitaria as descobertas feitas quando fosse compor seus desenhos.

³⁸ Esse desenho, assim como outros produzidos em resposta à questão 5, encontra-se no anexo 4 deste trabalho, nas atividades didáticas dos participantes produtores.

Intuímos, no entanto, que o ângulo eleito como impressão mais significativa pelo P1 para registro no seu diário foi o componente que diz respeito ao poder de criticar com sutileza, de forma humorística.

(49) [...] *Estamos aprendendo fazer críticas usando Bom velho humor sem precisa uzar ingnorancia,*

O P2, o P3 e o P5 ressaltaram o “ineditismo” do material didático ao promover atividade de compreensão textual envolvendo elementos verbais e não verbais; relataram o aprendizado que tiveram com a experiência e as motivações para a busca do gênero em outros suportes, como o jornal. Esta última iniciativa é assumida de forma mais explícita pelo P5, que, sinalizando um processo metacognitivo, relata como se conduz ao ler charge em jornais depois da primeira experiência com esse tipo de leitura. Vejamos, por exemplo, o que enunciou o P2. A nosso ver, a resposta desse participante, de certo modo, condensa as características predominantes nos diários de bordo dos participantes.

(50) [...] *pude observar o quanto é importante a leitura através de imagens, pelo o que elas podem dizer e a abrangência da sua mensagem para quem a lê. A charge depois do que vi no curso, ela deixou de ser apenas um conjunto de imagens e palavras e passou a ser para mim uma ferramenta importante para criticar e fazer rir. Com isso, vi que a leitura e a interpretação do que lemos andam juntas.*

Além desses dados mais específicos que tentamos demonstrar, tramitaram nos diários de bordo insinuações que, a nosso ver, são dignas de alguma menção. Uma delas diz respeito ao caráter contingencial dos textos, que dialoga com a instabilidade dos atos referenciais. Como mostramos no início da resolução da atividade, os participantes receberam a charge com a suspeita de que não estavam diante de um texto. Mais do que isso, a escolha do gênero para figurar no curso com que eles tanto estavam entusiasmados depunha contra as expectativas iniciais do próprio curso.

Esse mesmo gênero, em curto espaço de tempo, é redimensionado; ganha apreço suficiente para ser lido e consultado em outras instâncias; torna-se objeto de pesquisa envolvida e de criação. No encontro seguinte ao primeiro em que fizemos a leitura da charge 1 da atividade; por iniciativa dos participantes, charges pesquisadas na internet, recortadas de jornais foram trazidas para serem lidas e discutidas na sala.

Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo o risco de estarmos interpretando simploriamente as ações sociodiscursivas dos participantes, entendemos que a mobilização descrita relacionou-se significativamente com a perspectiva de leitura instaurada na abordagem dos textos. Na resolução das questões e nos quatro diários de bordo escritos, o valor das charges é atribuído, pelos participantes, ao modo como eles leram, pensaram, descobriram, mudaram, criaram, aprenderam a partir do uso que fizeram delas.

A seguir comentamos, de forma sucinta, algumas reações dos participantes às categorias de análise que elegemos.

4.2.2.4 As categorias de análise na percepção dos participantes

Observando a (re)construção de referentes a partir da perspectiva dos participantes nos quatro eixos da categorização que propomos, identificamos maior preocupação dos participantes em estabelecer vinculação entre o meta-texto e a resposta; aproveitamento das inquirições enquanto suporte, pistas para a interpretação, compreensão e adaptação das funções textual-discursivas das expressões referenciais; integração entre verbal e não verbal na construção de sentidos.

- Operacionalização de andaimes, pistas para prover acesso a mecanismos de (re) construção do referente

Os participantes demonstraram-se, nesta atividade, mais atentos aos andaimes do que na Atividade 1. A acuidade mais visível relacionou-se com a atenção ao que estava sendo pedido em cada item, sobretudo no que remete a características estruturais que não eram marcadas nas respostas escritas nem mencionadas nos comentários orais relacionados a essas respostas durante a resolução da primeira atividade.

Nas primeiras questões da Atividade 1, percebíamos que enunciados com duas perguntas recebiam respostas contemplando apenas uma delas. Na primeira atividade, manifestaram-se mais ocorrências indicativas dessa “indiferença” a marcadores de negação, afirmação ou justificativa no início de respostas, requisitados pela natureza da pergunta. Nesta segunda atividade, tais marcadores apareceram com mais frequência. Além disso, a ausência deles numa resposta em que se faziam necessários chegou a ser mencionada durante comentários orais de respostas escritas.

Estamos destinando espaço à discussão sobre esses recursos mais formais porque entendemos que eles são indiciais no tocante à relação dos participantes com o meta-texto. Durante o experimento, despertamos incisivamente atenção para a necessidade de leitura e observância interpretativa da questão como uma ferramenta essencial aos processos didáticos de compreensão textual.

Vale ressaltar que nossa atuação, nesse sentido, efetivou-se ancorada nos pilares delimitados no próprio meta-texto. Outro aspecto a ser considerado é que os participantes, instigados por esse empenho, começaram a perceber que era preciso indexar os dados da questão aos dados do texto e, assim, quando sentiam que não haviam dado atenção a algum elemento solicitado, tentavam explicar-se alegando que era devido à falta de *hábito* com esse tipo de questão, *que tem que ligar muitas coisas, pensar e entender*.

No que remete a outros direcionamentos pretendidos para a interpretação, vislumbrados nesta categoria, como a acessibilização de dados para o resgate de informações implícitas e a elaboração de inferências, houve expressivo aproveitamento na interconexão de pistas das questões, de recursos do texto e de conhecimentos prévios, conforme já mostramos por ocasião da análise dos resultados das questões.

Sobre esse respeito, ressaltamos que, embora admitamos o caráter indissociável desse conjunto de fatores, reconhecemos que o envolvimento dos participantes com a temática explorada nos textos constitui motivação guia a ser considerada no favorecimento didático aos atos de referir e inferir.

- Resposta dos participantes a inquirições via apresentação do texto a ser abordado

Como já expusemos, devido à impressão que os participantes tinham do gênero charge, as reações à introdução da atividade não produziram dados mais expressivos do que os já registrados no item 4.2.2.1.

Dessa forma, o que se revestiu de valor nas inquirições feitas na introdução da atividade foi a leitura que fizemos do texto, acompanhada de algumas pistas nas quais envolvemos primeiro o referente mencionado linguisticamente no título (o mosquito) e os referentes expressos por meios icônicos, comumente ligados a ele (bacias, baldes, garrafas); depois, o referente cuja associação seria inusitada (o homem).

Essa contribuição foi constituída de duas pistas simples: pedimos que tentassem lembrar o que sabiam a respeito da relação entre a entidade citada no título e os objetos; depois, que pensassem um pouco mais sobre o que significava o fato de a água parada ter aparecido em um lugar novo. Dissemos ainda que as imagens na charge faziam parte do sentido do texto, que as tratassem como informações, opiniões representadas por figuras que deveriam ser associadas às palavras e ao que mais eles soubessem a respeito desse conjunto.

Ao término dessa orientação, o P2, que havia indagado antes se a charge era mesmo um texto, declarou que agora, sim, ele estava entendendo. Os demais participantes deram sinais de que as referências conhecidas davam-lhes subsídios para prosseguir. A nosso ver, o que ocorreu é que os participantes passaram a enxergar valor no gênero em tela para o propósito que eles tinham no curso, que era o de *aprender a interpretar textos*.

Entendemos que os dados a seguir podem apoiar essa interpretação. Após os encontros em que ocorreu o estudo das charges, os participantes começaram a divulgar na escola que no curso havia interpretação de textos com imagem como se esse fato representasse uma vantagem, um diferencial. Além disso, os diários de bordo todos trataram de forma positiva o evento relacionado ao estudo. O P2, por exemplo, dedicou praticamente todo o texto do seu diário às impressões que teve a partir da leitura com imagens.

Creemos que esse ensejo pode ser associado à defesa de Bazerman de que, quando os fins dos discursos são considerados, podemos oferecer “uma gama mais ampla de meios para levar o discurso a novas direções.” (2006, p. 109).

- Reconhecimento de funções textual-discursivas das expressões referenciais na interpretação de dados explícitos e implícitos

No capítulo dois, ao mostrarmos nossos objetivos com relação à escolha dessa categoria de análise, assumimos que a exploração das expressões referenciais no material didático adotado tem como foco a função dos fenômenos referenciais na construção de relações de sentido no texto.

Na discussão que promovemos com os participantes acerca do papel dessas expressões nos textos da Atividade 2, reservamos espaço para o modo como articulamos essas relações a partir do referente o mosquito. Esse objeto de discurso é designado na charge 1 por meio de um elemento linguístico, o artigo definido “o”, cuja presença colabora para que se

presuma a representação de uma unidade conceitual que já faz parte do conhecimento prévio do interlocutor.

O diálogo com os participantes sobre essa questão foi feito como fechamento, retomada do que tínhamos explorado de conhecimento linguístico/discursivo no decorrer do estudo da atividade. Iniciamos a conversa dizendo que era para pensarmos sobre os conteúdos “textual/linguísticos”³⁹ que havíamos estudado, conforme já tínhamos feito na Atividade 1. De início, perguntamos se havia diferença de sentido entre a expressão “do mosquito” e a expressão “de um mosquito”, caso esta última estivesse no lugar da anterior. Disseram que até viam uma diferença, mas não sabiam explicar.

Devido a isso, tentamos aumentar as referências ajudando a pensar sobre exemplos de situações de uso envolvendo definitude e indefinitude em narrativas e em situações discursivas cotidianas. Dois participantes que compreenderam logo os exemplos começaram a colaborar com outros. Fomos aproveitando as contribuições desses dois participantes e mostrando que o artigo definido, por exemplo, pode indicar entidades sobre as quais há um amplo conhecimento partilhado devido a fatores socioculturais, como no caso do “pelo do cachorro” e do “cheiro da comida”, discutidos na Atividade 1.

Lembramos ainda que esses traços são indiciais e que às vezes a definitude relaciona-se com contextos e situações mais particulares, mais locais, cuja identificação da entidade envolve uma noção partilhada somente entre determinados interlocutores. Depois dessa etapa, pedimos que situassem, pensando no que haviam explorado no texto e nos contextos abordados, uma possível motivação para o fato de a charge trazer a expressão “do mosquito”.

Nessa última empreitada, dois participantes manifestaram-se para explicar o papel dessa expressão referencial no texto. Adotando o princípio linguístico/discursivo que foi dado ao fenômeno na própria atividade, vamos tratar essa expressão como anáfora indireta, uma

³⁹ Trata-se da referência que é feita no Caderno da professora e do professor para indicação do que foi explorado como unidade de ensino e aprendizagem referentes a conteúdos mais específicos em cada atividade. Decidimos adotar essa iniciativa visando a contemplar no experimento a proposta de trabalho do material didático. No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que essa conduta era interpretada pelos participantes como uma espécie de garantia de que estavam aprendendo. A demonstração de que o motivo de estarem fazendo o esforço de vir mais vezes à escola era aprender foi assumida com frequência. Esse fato parecia imprimir grande importância a conteúdos mais específicos que se voltassem para o conhecimento sistematizado, ligado à interpretação do texto.

vez que tomamos o mosquito enquanto referente indiciado como conhecido do interlocutor a partir do mundo do discurso⁴⁰.

Além desse fenômeno referencial sobre o qual vimos explanando, discutimos com os participantes as recategorizações que eles produziram com relação à palavra folia (“farra”, crime ambiental). Não tratamos disso com os participantes usando essa terminologia. Mostramos que eram estratégias importantes da referência, as quais eles haviam empregado na (re)construção de referentes solicitados nas questões; rediscutimos, assim, as funções de cada uso.

Desse apanhado acerca da nossa conversa com os participantes, inferimos que eles, ao serem mobilizados por situações que os envolveram sociocognivamente, compreenderam e adotaram as expressões referenciais nas ações comunicativas que empreenderam e envolveram essas expressões.

- Estabelecimento de relações decorrentes da combinação de recursos multimodais na condução do propósito comunicativo do texto

No capítulo um deste trabalho ao discorrermos sobre dificuldades relacionadas à transposição didática das teorias linguísticas, inserimos exemplo de entrave, relacionado à exploração da multimodalidade discursiva, sinalizado até mesmo por reconhecidos estudiosos da linguagem. O impacto da abordagem das charges na nossa pesquisa parece-nos, de algum modo, dialogar com esse obstáculo entre teoria e prática.

Além de apoiar essa suposição na menção que já fizemos aqui, vimos que o enquadre integrado de recursos verbais e não verbais, na atividade de compreensão textual, figurou-se aos participantes, estudantes cursando o Ensino Médio, como um distintivo digno de divulgação, pois, segundo afirmação desses participantes, *nunca tinham visto isso no estudo da Língua Portuguesa*.

Essas ocorrências insinuem que, apesar de ser frequente em materiais didáticos a presença de gêneros com incisão de dados icônicos, como a charge e a tirinha, explorar os efeitos de sentido desses recursos em paridade e em comunhão com os componentes verbais ainda soa como excentricidade para alguns estudantes. Tais indicações instigam adesão ao ponto de vista de Custódio-Filho, que considera premente um olhar para a multimodalidade discursiva que favoreça condições para os leitores-aprendizes desenvolverem competências

⁴⁰ Para essa tomada de decisão, estamos nos apoiando em Costa (2007a, p.165-178).

em diferentes linguagens. O autor justifica essa opinião, afirmando que “a multisssemiose, mais que um elemento caracterizador de certos gêneros textuais, faz parte das estratégias textual-discursivas de construção da referência” (2011, p.192).

Outro dado da percepção dos participantes que também tomamos como importantes nesta análise é a congregação de fatores envolvidos na mudança de ponto de vista em relação ao gênero em foco. Alguns desses fatores já foram citados nos comentários relativos às questões, aos diários de bordo e à categoria relativa à introdução da atividade.

Além do que já indicamos, lemos dessa congregação que o humor pode ser envolvido em um processo de ensino, desde que a comicidade seja portadora de algum valor que, segundo a compreensão dos participantes da experiência, *ajude em vez de atrapalhar o aprendizado*. Como dissemos, o texto, enquanto estava sendo visto somente como objeto de diversão, chegou a despertar dúvidas sobre o valor e a seriedade do curso.

Percebemos, desse modo, que a comicidade só conferiu prestígio ao gênero quando foi associada à criticidade, ao poder de discutir uma questão social relevante ambientando-a nos sentidos das imagens. Esse propósito do gênero foi pensado na resolução das questões e na leitura de outras charges trazidas para os encontros, assim como foi adotado em composições do mesmo gênero realizadas pelos participantes.

Enfim, cremos que, na perspectiva dos participantes, adultos, com quem trabalhamos, o valor da abordagem multimodal do texto relaciona-se com o fim “mais escolar” de aprender a interpretar textos, mas também com a possibilidade de instrumentalizar-se de ferramentas que os auxiliem em intervenções na vida social.

No próximo item, apresentamos um quadro contendo questões da Atividade 2 em que alguns descritores da Matriz de Referência do SAEB foram contemplados. Essa apresentação, que repete a que já fizemos em 4.2.1.5, fechando a análise da atividade 1, atende ao nosso propósito de demonstrar o potencial do material didático para um dos fins de sua produção.

4.2.2.5 A Matriz de Referência do SAEB na revista Siaralendo (Atividade 2)

Quadro 2 – Quadro de descritores contemplados nas questões

Tópico I. Procedimentos de leitura	Contemplado nas questões
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	2(item a)
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	1, 2(item b) e 4
Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	Contemplado nas questões
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	1, 2 e 4

Fonte: Elaborado pela autora.

No percurso de resolução das duas atividades, cujos resultados tentamos interpretar neste capítulo que ora encerramos, pensamos ter sido possível demonstrar que a acuidade com a acessibilização de referentes constitui um recurso indispensável, na produção do discurso didático de apoio ao leitor-aprendiz, para promover a integração dos diferentes fatores imbricados na (re)construção do sentido do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos encorajamos para registrar nesta etapa do trabalho relaciona-se com o que vivenciamos ao longo de sua trajetória, distante de respostas definitivas e cheia de incertezas, na qual lembramos, por vezes, esta passagem vista em *Solo de Clarineta*, de Érico Veríssimo: “Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.”

Foi o que fizemos e que entendemos ser prudente fazer nesta etapa final. Não nos guiamos por lâmpadas com poder nem presunção de clarividências, mas temos envolvimento com o posto assumido que nos mobilizam a registrar os achados que foram se refletindo para o que procurávamos, sob o que é possível à luz do riscar de fósforos.

Tais achados dizem respeito, principalmente, às respostas dos participantes para as questões que orientaram nosso trajeto, tendo em vista o nosso objetivo principal de investigar como uma abordagem dos fenômenos referenciais sob a ótica sociocognitivista pode elevar o desempenho do leitor-aprendiz em processos de interpretação textual.

Desse intento, surgiram estas questões: a) como alunos com experiência de uso do texto como repositório de respostas reagem a pistas de contextualização de referentes em questões de compreensão textual; b) como em questões de atividades de interpretação textual pistas de contextualização do referente favorecem as condições de interpretabilidade; c) a experiência de análise e discussão das pistas de acessibilização, na interação com o material didático, com os colegas e com o professor promove mudanças nas reações aos recursos referenciais de interpretação do referente.

Com relação à primeira questão, observamos que os participantes, no início da pesquisa, davam sinais de que entendiam o meta-texto como um comando para a busca de partes isoladas do cotexto. A principal pista a ser mapeada nesse percurso era a identificação de ponto de contato lexical entre a estrutura da questão e o texto, isto é, a procura por palavras iguais presentes nos dois suportes. Essa conduta, embora tenha se revelado e persistido mais claramente nas atitudes do P1, cujas experiências de leitura se limitavam mais à atividade escolar, conforme ele declarou, foi manifestada por todos os participantes, por meio das reflexões orais e dos registros em seus diários de bordo.

Entendemos que essa postura deriva da pouca experiência em lidar com o meta-texto como uma porção portadora de sentido que precisa ser interpretada para que o diálogo com o texto seja estabelecido a partir do direcionamento definido nessa porção. A percepção

discursiva da referência que imprimimos à pesquisa nos auxiliou a despertar os participantes para os dados do pilar das questões capazes de favorecer a ativação desse intercâmbio entre a materialidade do texto e o multi-sistema que ele condensou.

Os participantes, a princípio, interpretaram a ativação de recursos referenciais para a (re)construção de referentes à atuação do professor. Essa leitura nos direciona a dados relativos à nossa segunda questão de pesquisa. As observações feitas nesse norte indiciam a importância da função do professor na transposição didática da teoria em sua prática docente. No entanto, reconhecemos que as pistas constituíram sustentáculo indispensável nos encaminhamentos discursivos que exploramos ao longo do experimento. Os participantes, embora se atreiam com frequência à mediação do professor, passam a apresentar em suas respostas escritas elementos indicadores de avanços no estabelecimento de vínculos das respostas com as questões. Além disso, passam a atribuir valor à formulação dessas questões, apresentando-as como portadoras de referências condutivas de reflexões e orientações capazes de ajudar a respondê-las.

Essas percepções, de certo modo, constroem dados consideráveis em relação à terceira questão. Tais dados indiciam que as pistas de contextualização promovem mudanças nas reações dos participantes aos fenômenos referenciais de apoio à interpretação textual, embora não se expressem como o único fator responsável por esse processo, pois, como mostramos no decorrer da análise, uma gama de fatores foram implicados na atuação dos participantes. Um dos fatores que se fizeram presentes em todas as etapas foi a preocupação com a utilidade do conhecimento.

Assim, os participantes entenderam que as diversas oportunidades de interação, favorecidas pela perspectiva sociocognitiva da referenciação e contempladas nas atividades didáticas trabalhadas, constituem uma possibilidade valiosa de exercício da linguagem oral.

No que respeita a essa interação funcional entre o meta-texto e o texto, entre as modalidades escrita e oral da língua e, conseqüentemente, entre os atos de ouvir, falar, ler e escrever, temos ainda a acrescentar que os diversos encontros que se desenvolveram durante esse experimento puseram, naturalmente, em funcionamento a “língua viva”. Vale aqui registrar que, ao recorrer, por exemplo, à linguagem oral para explicitar o escrito (as respostas às questões de interpretação de textos propostas no material didático), os participantes desenvolveram um constante ir e vir entre as duas modalidades da língua, um constante movimento de retextualização, o que gerou algo a que chamamos de “meta-respostas”. Isso,

segundo observamos, fez que eles aguçassem, ao lado da competência linguística, também a capacidade metacognitiva, o que vem reforçar a ideia de que linguagem e conhecimento parecem caminhar juntos. Como muito bem observou um dos participantes, ao contrastar as experiências anteriores com a que estava vivendo durante o curso, seria contraditório ensinar a falar sem deixar falar.

Todos esses recursos foram associados por eles às suas demandas sociais; como oportunidade de pensar e expressar o pensamento, tanto na modalidade escrita como na oral. Enfim, entenderam que em um só material podiam enriquecer – se para importantes eixos da linguagem.

Apesar de não termos perdido de vista o fato de que lidamos com participantes adultos, cujos interesses podem diferir das demandas do público alvo do material didático que aplicamos (alunos de Nono Ano), consideramos essa proposta dos participantes, a interação entre diversos “jogos de linguagem”, a principal contribuição que esta pesquisa pode dar. Tendo em vista que foi o olhar desse interlocutor que buscamos e que esse olhar aponta para a integração dos eixos falar – ouvir – ler – escrever, vistos com frequência isoladamente, entendemos como pertinente essa interação no ensino de língua materna.

Aos que, como nós, continuam nos postos e ainda resistem à deserção, propomos o desafio de investigar como reagirão os alunos do Nono Ano a um trabalho semelhante ao que desenvolvemos com os adultos do CEJA.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, I.H.P. Abordagem do Poema: Roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A.P, BEZERRA, M.A (orgs). **O livro Didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 60-72.

APOTHÉLOZ, D.; PEKAREK-DOEHLER, S. Novas perspectivas sobre a referência: das abordagens informacionais às abordagens interacionais. **Verbum**, São Paulo, XXV, n.2, p. 109-136, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal.** 3.ed.São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 03-36.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita.** Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse.** Norwood: Ablex, 1997. Disponível em:
<http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 07 dez. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and The Culture of Learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1. (jan - fev), p. 32-42, 1989.

CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos.** Campinas: Autores Associados, 2003.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010a, p. 125-149.

_____.; CUSTÓDIO-FILHO, V; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____ et al. Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto. In: BENTES, A. C; LEITE, M.Q. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

_____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011b. v. 1. p. 183-195.

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

CIULLA e SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 2008. 201p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão**. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007a.

_____. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. et al.. (orgs.). **Texto e discurso sobre múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 40-73.

_____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

_____. Ensino de língua materna: é possível viver n(os) gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS: GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E LETRAMENTO, 2011b, Natal. **Caderno de programação e resumos**. Natal: UFRN ALAB, 2011b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Ensinando a ensinar ou aprendendo a aprender? In: MARTINS, M. A. et al (org.). ENCONTRO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, 5, 2011a, Natal. **Caderno de Resumos do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**. Natal: GELNE, 2011a. p. 295.

_____. O fenômeno dêitico e seu alcance na interpretação do discurso. In: COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO (ALED), 3., 2010b, Recife. **Anais eletrônicos Discurso e Práticas sociais**. Recife: UFPE, 2010b. p. 2255-2266. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/ALED-2010/ANAIS-ALED-Brasil-2010.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

_____. **Siaralendo – Preparação**: a relação teoria e prática em atividades para o ensino de língua portuguesa. Projeto de pesquisa apresentado à UECE, 2011.

_____. Abordagem do texto na perspectiva da aprendizagem situada: reformulando conceitos, mudando formas de dizer e (des)estabilizando um gênero. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 7, 2013, Fortaleza. **Caderno de programação e resumos**. Fortaleza: UECE/UFC, 2013.

_____ et al. Siaralendo. In: **Preparação**: rumo ao ensino médio - caderno da aluna e do aluno. Fortaleza: SEDUC - CE, 2009a. v. 1. p. 10-88.

_____ et al. Siaralendo. In: **Preparação**: rumo ao ensino médio - caderno da aluna e do aluno. Fortaleza: SEDUC - CE, 2009b. v. 1. p.14-81.

_____ et al. Siaralendo. In: **Preparação**: rumo ao ensino médio - caderno da professora e do professor. Fortaleza: SEDUC - CE, 2009c. v. 1. p. 14-56.

_____. Siaralendo. In: **Preparação**: rumo ao ensino médio - caderno da professora e do professor. Fortaleza: SEDUC - CE, 2009d. v. 2. p. 16-54.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da inadequação. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

FERREIRA, M.; PELLEGRINI, T. **Redação, palavra e arte**. São Paulo: Atual, 1999.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre Pesquisa-Ação. **Revista Faz Ciência**. Francisco Beltrão, v.3, n.1, p. 167-176. 1999. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7478>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação Educação e Pesquisa. **SciELO**, São Paulo, v.31, n.3. p 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FRANÇOZO, E.; ALBANO, E. Virtudes e vicissitudes do cognitivismo, revisitados. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para Crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Ler Pra Valer** - Pesquisa e desenvolvimento de material didático para o 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Fortaleza, 2008.

HANKS, W.F. **Língua como prática social: das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

JURADO, S.; ROJO, R. Leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-297.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, S. M. C. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al. **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referência e outros domínios discursivos. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária, Recife, v. 13, p. 186-217, dez., 2001.

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

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

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M., BIASI-RODRIGUES, B. & CIULLA, A. (orgs.). **Referência**. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 3. ed. rev. e aumentada. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 153-173.

PERRISSÉ, G. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

_____. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p.71-84, jan./jun. 2003.

RODRIGUES, J. A. S. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva**: uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

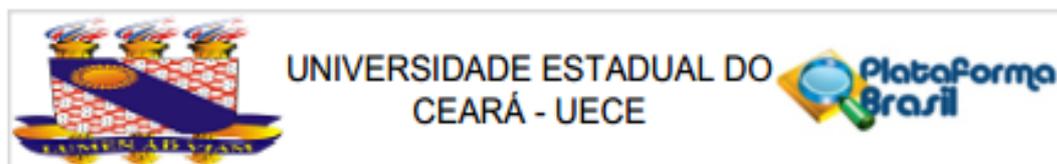
SEDUC. Siaralendo. In: **Preparação**: rumo ao ensino médio - caderno da aluna e do aluno. Fortaleza: SEDUC - CE, 2009a. v. 1. p. 7.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 25-29.

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

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA DA REFERÊNCIA EM QUESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA MATERNA: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR-APRENDIZ

Pesquisador: Benedita Conceição Braga Monteiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25413813.6.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

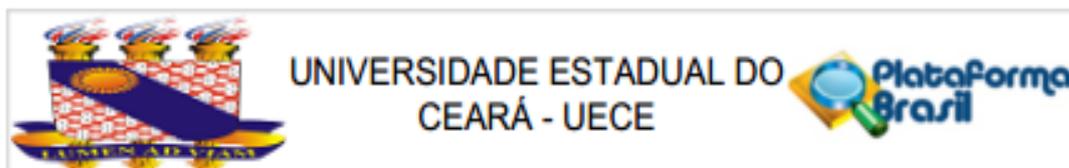
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 818.052

Data da Relatoria: 17/09/2014

Apresentação do Projeto:

A referenciação, nas investigações mais recentes da Linguística de Texto, é concebida com uma atividade discursiva. Entretanto, no âmbito do ensino da língua materna, a maioria dos manuais didáticos limitam o estudo da referência à indicação de elementos linguísticos de retomada e sequenciação de informações. Tal limitação torna-se ainda mais perceptível quando se trata de integrar aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da referenciação em atividades didáticas de compreensão textual, uma vez que esse fenômeno textual discursivo não tem sido explorado sob o enfoque de sua aplicação a esse tipo de atividade, sobretudo no que concerne a observá-lo sob a interpretação do leitor-aprendiz. Tendo em vista a realidade que se coloca e considerando as atividades didáticas apresentadas na revista *Síralendo* como um material didático que contempla a abrangência, a dinamicidade e a emergência dos sentidos na abordagem



Continuação do Parecer: 818.052

pedagógica do texto e, mais especificamente, do fenômeno sociocognitivista de construção dos referentes, estuda-se as implicações dessa forma de abordagem do texto na percepção e nas estratégias de compreensão textual de alunos do 9º ano, leitores-aprendizes.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, a partir de uma concepção sociocognitivista e interacional da referência, o processo de leitura desenvolvido, por alunos do 9º ano de uma escola pública estadual, durante a resolução de questões de atividades didáticas de língua materna.

Aplicar atividades didáticas de língua materna elaboradas sob uma perspectiva interacional da referência; b) Averiguar como os alunos reagirão a pistas de acessibilização dos referentes em questões de interpretação; c) Verificar, se no decorrer do processo de estudo das atividades didáticas, há mudanças nas reações dos sujeitos às pistas de acessibilização do referente fornecidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: Língua, realidade e formas de referir são fatores indissociáveis da tessitura e da compreensão textual. Assim, no âmbito do ensino de língua materna, a assunção efetiva dessa proposição favorece o desenvolvimento das competências em leitura e produção textual, que ainda se encontram em patamar aquém do esperado, conforme revelam, mesmo que muito parcialmente, as avaliações nacionais, como o SAEBE (Sistema de Avaliação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os riscos envolvem sentir cansaço ao responder as questões, ou vergonha caso erre alguma questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com grande relevância para o ensino da língua materna.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

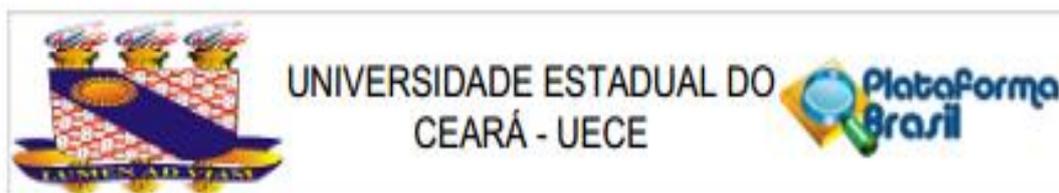
Os termos estão adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-6890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 818.052

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 03 de Outubro de 2014

Assinado por:
Ana valeska Siebra e silva
(Coordenador)

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Benedita Conceição Braga Monteiro, mestranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, convido você para participar voluntariamente da minha pesquisa intitulada: A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA DA REFERÊNCIA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA MATERNA: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR-APRENDIZ. Meu objetivo é investigar o processo de leitura, desenvolvido por alunos do 9º ano da escola Ceja Monsenhor Hélio Campos, durante a resolução de questões de atividades didáticas de compreensão textual, propostas na revista Siaralendo, produzida no projeto PreparaAÇÃO: rumo ao Ensino Médio, destinado aos alunos do 9ºano das escolas públicas estaduais do Ceará. Tendo em vista o alcance desse objetivo, peço não só a sua contribuição na condição de participante do estudo de cinco atividades de compreensão textual selecionadas entre as apresentadas na Revista, mas também seu consentimento para usar como corpus da investigação os dados que você produzir no processo de resolução das atividades. Como haverá, no estudo das atividades, momentos de interação oral para discussão das questões resolvidas pelos participantes, você é convidado a participar dessa discussão, mas não é obrigado a fazê-lo, já que todas as suas ações no processo são voluntárias. Ressaltamos também que você poderá considerar as questões difíceis ou cansativas. Caso isso ocorra, poderá interromper a atividade ou deixar questões incompletas ou em branco sem ser submetido a qualquer tipo de constrangimento. Você só poderá não se sentir seguro para ler ou expor as respostas que elaborar, por isso asseguramos que você só se submeterá a esse exercício se sentir completamente à vontade para isso.

O estudo para o qual o convido será realizado durante dez encontros, cada um com duração de duas horas relógio, os quais ocorrerão duas vezes por semana no turno da noite, por ser este o horário cujo fluxo de alunos é maior no Ceja, que atende, principalmente, adultos ocupados com o trabalho nos expedientes diurnos. Considerando esse perfil comum aos estudantes da escola, asseguro-lhe que as tarefas referentes ao estudo das atividades serão executadas apenas durante os encontros, isto é, não demandarão uso do seu tempo além do destinado aos encontros. Esclareço, ainda, que você não será submetido a nenhum tipo de teste e que a pesquisa não trará prejuízo a sua qualidade e condição de vida e trabalho.

Peço também sua colaboração em uma entrevista a ser gravada e realizada presencialmente, após o término dos dez encontros, em local, horário e data compatíveis com sua disponibilidade. Essa entrevista, caso você aceite respondê-la, poderá me ajudar a entender melhor o conteúdo das respostas escritas por você na resolução das questões de compreensão textual.

Ressalto que a sua participação é voluntária, ou seja, você terá liberdade de não querer participar e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado, sem nenhum prejuízo para você.

Garanto, ainda, que os dados produzidos pelos participantes serão acessados apenas pela pesquisadora e pelos participantes. As informações colhidas farão parte do meu banco de dados e serão tratadas de forma sigilosa, não havendo divulgação personalizada de nenhuma delas. Os resultados obtidos por meio dos dados poderão ser apresentados e publicados em eventos científicos.

Todos os participantes receberão esclarecimentos sobre qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Para facilitar esse processo, disponibilizo estes meus telefones: (85)88792018 e (85)99072391; meu email: ben.conceicao@gmail.com Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE) neste endereço: Avenida Paranjana, 1700-Itaperi-60.740-903-Fortaleza-Ceará. Ou por este telefone (085)31019890, ou ainda pelo email cep@uece.br.

Este termo está elaborado em duas laudas, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa **A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA DA REFERÊNCIA EM QUESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA MATERNA: IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DO LEITOR-APRENDIZ**, de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ 2014.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura da pesquisadora: _____.

ANEXO C - Atividade acordo ortográfico – você sabe o que é? (citada no referencial teórico)

Curiosidades

Acordo Ortográfico – você sabe o que é?

Grump e a reforma ortográfica

Aulas 39 e 40

Olá, amigo(a),

Certamente você já ouviu falar do acordo ortográfico entre os países de Língua Portuguesa, não é? Esse acordo, que teve como objetivo unificar a grafia das palavras entre todos os falantes de Língua Portuguesa, gerou uma reforma ortográfica, isto é, mudou a forma de se escreverem algumas palavras.

Embora ainda tenhamos até 2012 para nos acostumar com as novas regras, elas já estão dando o que falar. Muita gente está aproveitando essas novas regras para fazer humor. É o que você vai ver nos quadrinhos de Orlandeli. Leia as tirinhas, ria e aprenda com as personagens Grump e Vândalo.

1. Você já percebeu que, quando lemos muitos quadrinhos ou vemos muitos desenhos animados, ficamos “íntimos(as)” das personagens? Isso mesmo! Elas (as personagens) tornam-se nossas velhas conhecidas.

Qual a consequência disso? Ao pegar uma nova história para ler ou ao começar a ver um novo desenho, geralmente antecipamos alguns acontecimentos. Sabemos de antemão, por exemplo, que a Mônica vai bater no Cebolinha com o coelho Sansão, que o Cascão vai continuar fugindo da água e que a Magali vai devorar qualquer comida que aparecer na sua frente.

E quanto às personagens do Orlandeli? Você tem alguma ideia de quem são Grump e Vândalo? De como os dois se comportarão frente ao tema “acordo ortográfico”?

a. Leia a primeira tirinha da série a seguir e tente identificá-los e conhecer suas respectivas características.

Tirinha 1:



Fonte: Blog do Orlandeli. Disponível em: http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html

b. Se você não tinha lido nada antes com essas duas personagens, como descobriu qual delas é Grump e qual é Vândalo?

c. Anote as características das duas personagens que você conseguiu identificar apenas com a leitura.

d. Compare sua resposta com as dos colegas e discuta com eles e o(a) professor(a) sobre as pistas que vocês usaram para caracterizar as personagens.

e. Ao perceber que o acordo ortográfico mudou muito a ortografia, Grump conclui, de imediato, que há necessidade de um novo corretor ortográfico para o computador. Essa solução lhe permite tirar alguma conclusão a respeito da personalidade da personagem? Qual(is)?

2. Observe, no primeiro quadrinho, a forma como Grump se refere ao acordo ortográfico: ele o chama de “o tal acordo”. O uso da expressão “o tal”, associado a todo o conteúdo da história, oferece alguma pista sobre a relação da personagem com as mudanças que os países de Língua Portuguesa resolveram fazer na grafia das palavras? Reflita e responda à próxima questão.

Sobre o uso de “o tal”, na expressão “o tal acordo ortográfico”, afirma-se:

I. Revela que tanto Grump como Vândalo ouviram falar antes da existência do acordo ortográfico.

- II. Sugere que Grump tem uma opinião desfavorável acerca do acordo ortográfico.
 III. Indica que Grump e Vândalo costumam discutir sobre as questões da escrita.

É correto o que se afirma

- a. somente em I.
 b. somente em I e II.
 c. somente em II
 d. em I, II e III.

3. Discuta sua resposta à questão anterior com os colegas e o(a) professor(a).

Na tirinha seguinte, as dificuldades de Grump com o acordo ortográfico o levam a pedir ajuda ao sobrinho.

Tirinha 2:



Fonte: Blog do Orlandeli. Disponível em: http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html

4. Considere as afirmações a respeito do episódio mostrado na tirinha 2:

I Grump errou ao julgar que o desconhecimento das regras ortográficas anteriores favorece a aprendizagem das regras atuais.

II A única diferença entre a linguagem de Grump e a de seu sobrinho está na forma de grafar as palavras.

III Ao responder à mensagem de Grump, o sobrinho demonstrou que tem os mesmos vícios que o tio vê nos adultos.

É verdadeiro o que se afirma

- a. em I, II e III.
 b. apenas em I.
 c. apenas em I e II.
 d. apenas em III.

5. Você já deve ter percebido que os quadrinistas usam diferentes recursos ao narrar suas histórias. Como acontece nas charges, que você já leu no volume 1, combinam-se nos quadinhos elementos icônicos e linguísticos, de modo que se diz muito usando poucas

palavras ou mesmo nenhuma.

Atente para os aspectos linguísticos e icônicos da tirinha 2 e tente descobrir, juntamente com seus colegas, quais os efeitos de sentido revelados pela presença dos seguintes elementos:

a. ocorrência de algumas palavras em **negrito** na fala de Grump.

b. o uso de balões claros e de caixas de texto escuras.

6. Os quadrinistas recorrem frequentemente à onomatopeia, uma figura de linguagem que consiste em criar palavras que imitam os sons do dia a dia. Na tirinha 2, ocorre essa figura, que corresponde ao som do teclado de Grump. Atentando para a repetição da palavra, assim como para disposição dela no quadrinho, que conclusão você pode tirar a respeito da forma como Grump se comunicou? Ele estaria entusiasmado? Justifique.

E o Grump foi buscar outra fonte de informação. Qual? Leia a tirinha 3 e descubra.

Tirinha 3



Fonte: Blog do Orlandeli. Disponível em: http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html

7. Considere o termo “visionário”, empregado pela personagem Grump para se autodefinir. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta para o termo as seguintes acepções:

1. que ou aquele que tem ou acredita ter visões
2. que ou aquele que tem ideias quiméricas, idealistas, grandiosas, ou acredita em ideais
3. que ou aquele que tem ideias extravagantes; excêntrico

Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa on line
Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=vision%Elrio&styp=k&x=11&y=9>

a. Quando Grump se diz um visionário, qual das três acepções da palavra está usando? Justifique.

b. Você concorda com a autodefinição de Grump, isto é, acha que ele é mesmo um visionário? Por quê?

8. Para Vândalo, a classe dos gênios à qual Grump se diz pertencer é a mesma classe dos que cabulavam as aulas de gramática.

Considerando essa observação, assinale V ou F, conforme seja verdadeiro ou falso o que se afirma:

- Se Vândalo fosse cearense, teria considerado a classe dos gênios a mesma classe dos que gazeavam as aulas de gramática.
- Vândalo ironiza as palavras de Grump, quando associa a classe dos gênios à classe dos que cabulavam as aulas de gramática.
- O episódio mostra Vândalo como uma personagem reflexiva, ao contrário de Grump, que se revela um fanfarrão.
- Fica clara a razão pela qual Vândalo não fala, apenas pensa: sua condição animal impede que ele se comunique com humanos.

Na tirinha 4, Grump continua a revelar suas dificuldades com a linguagem. Veja por quê.

Tirinha 4:



Fonte: Blog do Orlandeli. Disponível: http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html

9. No quadro 1, você pode observar a mesma combinação entre balão claro e caixa de texto escura que já viu na tirinha 2. A motivação é exatamente a mesma? Se não é, você deve agora refazer a explicação que foi dada anteriormente, ampliando os critérios para o uso da caixa de texto preta com letras brancas.

10. Nesta última tirinha, Grump volta a atenção para a mudança na regra de acentuação dos

ditongos abertos. Como você vê, ele se exaspera por não conseguir entender essa regra. Atente para a relação entre o que ele fala em cada quadrinho, a fisionomia e os gestos dele e o formato dos balões.

a. Preencha o quadro anotando esses dados.

Quadrinho	Fala de Grump	Fisionomia e gestos de Grump	Tipo de balão
1			
2			
3			

b. Compare suas respostas às de seus colegas e discuta com eles e o(a) professor(a) sobre o que é importante na leitura de quadrinhos.

11. Grump demonstrou sentir dificuldade para compreender uma das regras da reforma porque desconhece os conceitos de ditongo e de paroxítona. Embora os nomes dos elementos gramaticais não sejam o mais importante, precisamos conhecer os conceitos para podermos entender o que lemos.

Seu desafio agora é ajudar Grump e outras pessoas que estão com a mesma dificuldade a entender a regra de que fala a tirinha acima.

a. Reúna-se com seu grupo, consulte as gramáticas e explique com clareza as duas noções que Grump demonstrou desconhecer.

b. Volte depois à regra, discuta-a e selecione um grande número de exemplos que possam ajudá-lo a fixar essa mudança na escrita.

12. E, para tornar o final da atividade mais divertido, que tal produzir quadrinhos? Você pode tratar do acordo ortográfico ou de outro assunto que lhe interesse mais no momento. Para ver orientações, visite o seguinte endereço:

<http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos.html>

Lá você vai encontrar as dicas de Evelyn Heine, autora de HQs, que ensina passo a passo

como fazer quadrinhos.

Leia as dicas, crie suas personagens e produza uma história (se preferir, faça uma tirinha).
Exponha seu trabalho na sala de aula para que seus colegas o apreciem

Divirta-se fazendo arte.

ANEXO D - Atividade didática dos participantes

Atividade 2 - Crítica com humor

Crítica com humor

Caro(a) amigo(a),

Você sabe o que é uma charge? Certamente você já conhece esses pequenos textos, que geralmente combinam linguagem verbal e linguagem icônica (o desenho) e aparecem nos jornais, nas revistas e nos sites da Internet. Se você gosta de navegar pela Internet, já deve ter visto até charges animadas, não é?

Hoje você está sendo convidado (a) a “entrar nesse mundo das charges”. Divirta-se e, ao mesmo tempo, desenvolva sua capacidade leitora, conhecendo textos que tratam de coisas sérias, mas com muito humor.

Charge 1



Charge publicada em (14/04/2008) no jornal DIÁRIO DO POVO (Campinas/SP)

Postado por juniao 09:35 PM

Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

Participante1

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

A. A qual mosquito o autor da charge se refere?

a charge da foto se refere ao mosquito da dengue

B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

Recorrendo apenas às informações explícitas no texto.

Usando apenas seus conhecimentos anteriores.

Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto.

C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

para o falante de uma língua portuguesa que gosta ler bastante ele irá saber de estava falando sobre mosquito nos dias atual de hoje na época antiga ele irá demorar um pouco para entender esse charge

2. Atente para as diversas indicações de "ÁGUA PARADA" na cena.

A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter **ÁGUA PARADA** na cabeça.

Essa pessoa é muito ingenuidade ela não está né aí para o próximo que o que tal dele tem que está muito cheio de mosquito da dengue

B. Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

água parada na cabeça da pessoa significa que ela
 tá no quintal dele, está cheio de mosquito a cabeça
 dele também charge que passa que cabeça dele está cheio
 de água igual quintal dele

C. Você conhece pessoas que agem como o personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

o meu vizinho ele é um cara igual charge ele que não
 olha para ele sabendo que mal está ele perto
 dele perigo e a doença ele não ademente que
 ele está errado

3. Considere agora o título da charge 2: FOLIA.

A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?

folia dos políticos ~~na época do carnaval~~
 mês fevereiro quando várias pessoas saí para se divertir

B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?

~~sim~~ tenho amigo que são folião ~~mas~~ para folia mas trabalha

C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

sim e a folia do desmatamento da floresta amazônica
 é uma ~~forma~~ folia que mata muito a floresta e animais
 cada árvore que ele destrói é uma folia para empresário
 não existem lei
 a questão AFLORES AMAZONICA

Charge 2



Charge publicada em (01/02/2008) no jornal DIÁRIO DO POVO (Campinas/SP)

Postado por juniao 11:57 AM

Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

Existem dois tipos de folia primeira folia de que toda sociedade sai para se divertir sem realença sem família se for passa carnaval na igreja orando, existe a folia ao desprezo a sociedade são aquelas pessoa que faz a folia se torna agressiva com as pessoa gente que faz mal que não tem harmonia e paz
ESSA-PRIMEIRA

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Palavras

ela esta quase sendo

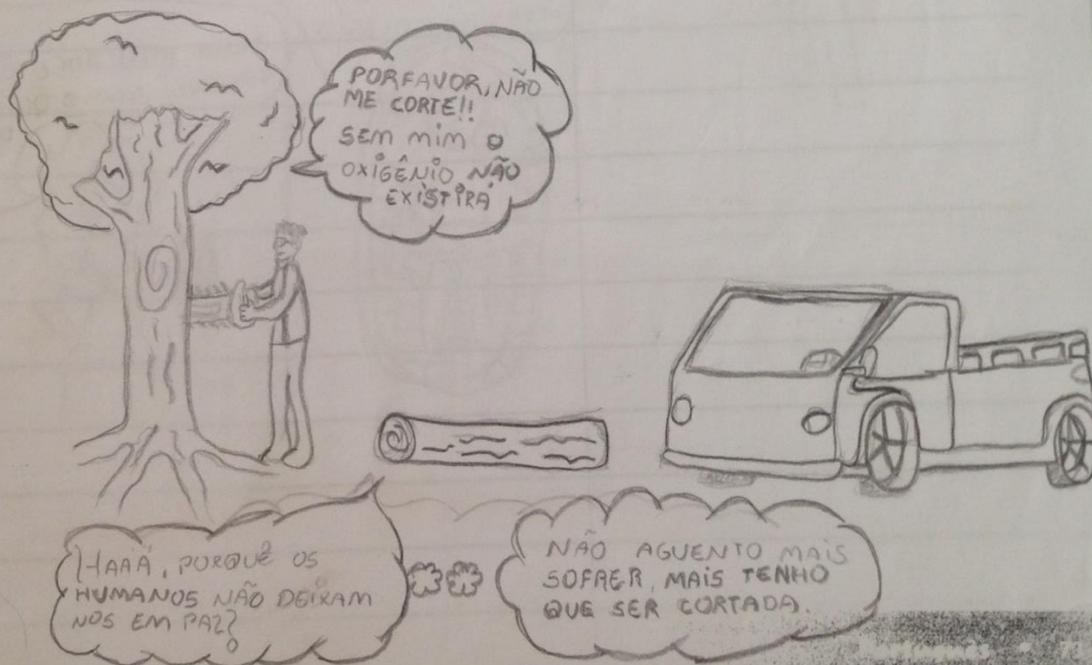
5. Que tal se divertir um pouco mais, fazendo arte?

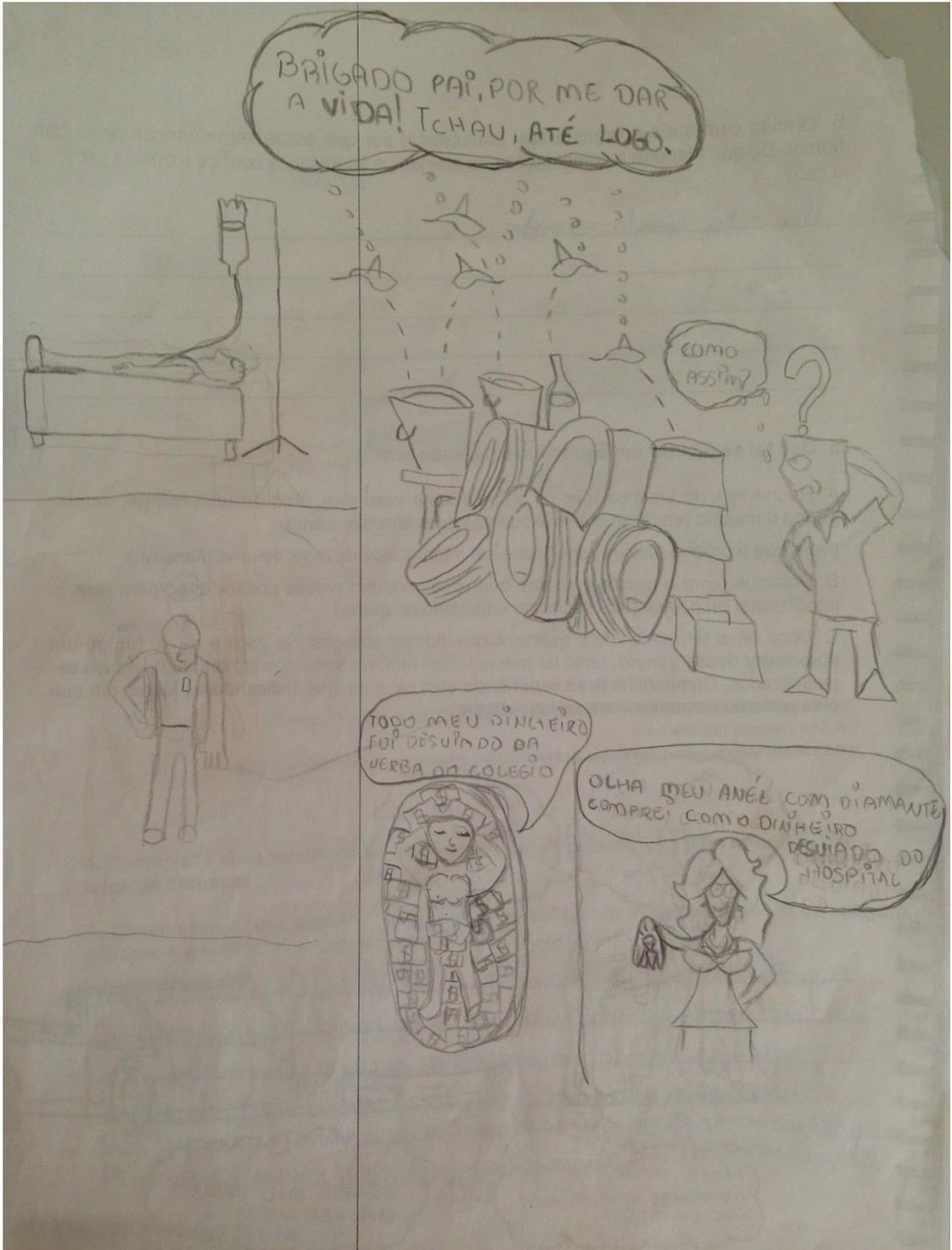
A. Reúna-se com seus colegas de grupo e tente, com eles, produzir uma charge, empregando o mesmo processo que é usado nas duas charges acima.

(Veja que a própria palavra "arte" pode ser interpretada de mais de uma maneira.)

B. Publique (com o grupo) a charge que vocês criaram (vocês podem usar, para isso, o jornal mural ou o varal para socializar o trabalho do grupo).

C. Você deve ter percebido o quanto é divertido ler charges. Se você é ou se tornou um apreciador desse gênero, tente ler outros textos interessantes nos jornais ou nos sites especializados. Compartilhe essa experiência com seus amigos, indicando as fontes em que eles poderão encontrar charges interessantes.





Participante 2

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

A. A qual mosquito o autor da charge se refere?

ao mosquito transmissor da dengue, e a dengue é
uma doença que transmite o vírus da dengue.

B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

- () Recorrendo apenas às informações explícitas no texto.
 () Usando apenas seus conhecimentos anteriores.
 (x) Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto.

C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

Não seria, pois por causa do contexto da época poderia
ser entendido que a charge ou qualquer outro texto trate
de outro mosquito.

2. Atente para as diversas indicações de "ÁGUA PARADA" na cena.

A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter **ÁGUA PARADA** na cabeça.

Não, porque a "água parada" nos pneus, baldes, garrafas, etc.
é consequência da "água parada" na mente do dono do
quintal. porque se ele não tiver a consciência de que água
parada pode trazer o mosquito da dengue, ele não vai
tratar de esvaziar a água parada no seu quintal.

B. Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

~~por ser~~ por uma questão de consciência.

C. Você conhece pessoas que agem como o personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Sim. A minha opinião sobre este tipo de pessoa é que ela demonstra uma pessoa egoísta, por não se importar com as consequências de seus atos impensados. Consequentemente da mesma se tornará uma vítima do tal mosquito que ele mesmo gerou em seu quintal.

3. Considere agora o título da charge 2: FOLIA.

A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?

EM FESTA, FOLIA TAMBÉM FALA EM FARRA. GERALMENTE EM FEVEREIRO

B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?

NÃO GOSTO. NINGUÉM SÓ.

C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

SIM.

Charge 2



Charge publicada em (01/02/2008) no jornal DIÁRIO DO POVO (Campinas/SP)

Postado por juniao 11:57 AM

Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

Que assim como numa festa de carnaval as pessoas fazem o que querem, do mesmo modo estas fazendo aqueles que estão desmatando a Amazônia. Podemos observar aqui, que a charge chama a atenção para a falta de punição com relação a este crime ambiental.

CURSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL
TEMA: CHARGE.

PROFESSORA: CONCEIÇÃO.

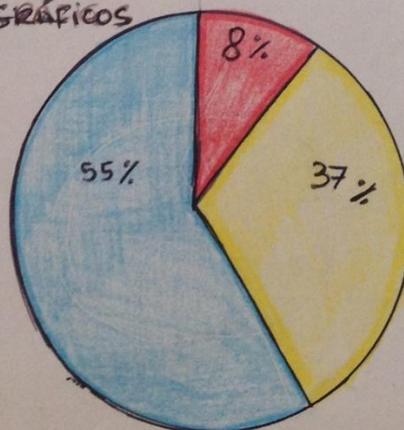
SUGIRA UM TEMA P/ ESTA CHARGE



TEMA: GRÁFICOS

FORRALIZA 2014

PALAVRA ■
TEM DE VOZ ■
EXPRESSIONS CORPORAL ■



Anotações :

AULA 5: 2. A. NÃO, PORQUE A "ÁGUA PARADA" NOS PNEUS, BALDÊS, GARRAFAS,
ETC. É CONSEQUÊNCIA DA "ÁGUA PARADA" NA MENTE DO DONO DO QUINTAL.
PORQUE SE ELE NÃO TIVER A CONSCIÊNCIA DE QUE A ÁGUA PARADA
PODE TRAZER O MOSQUITO TRANSMISSOR DE QUALQUER DOENÇA ELE NÃO
VAI TENTAR DE ESVAZIAR A ÁGUA PARADA NO SEU QUINTAL.

Participante 3

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

A. A qual mosquito o autor da charge se refere?

As mosquito transmissor da dengue
Aedes Aegypti, popularmente chamado: mos-
quito da dengue.

B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

Recorrendo apenas às informações explícitas no texto.

Usando apenas seus conhecimentos anteriores.

Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto.

C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

Não, porque este mosquito e a doença
que ele transmite é próprio do nome
país, é peculiar do Brasil.

2. Atente para as diversas indicações de "ÁGUA PARADA" na cena.

A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter **ÁGUA PARADA** na cabeça.

Não. Ter água parada na cabeça é
a pessoa que não gosta de mudanças,
de informar-se, de mudar de opinião
e atitudes. Não renova as ideias.

B. Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

Porque se ela não permitir que o agente de saúde examine seu quintal, ela está ajudando o mosquito se proliferar. Uma pessoa que não aprende a mudar, é de certa forma infectada pelo mosquito da ignorância.

C. Você conhece pessoas que agem como o personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Não conheço pessoalmente mas já ouvi os agentes de endemias reclamarem que as pessoas não os querem receber e eu acho um absurdo porque por eles não permitirem a entrada dos agentes outras pessoas não adoecem e eu limpo minha casa mas os outros não, de que adianta? Além de ser perigoso!

3. Considere agora o título da charge 2: FOLIA.

A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?

Penso em Carnaval, Alegria, feriado, em fevereiro

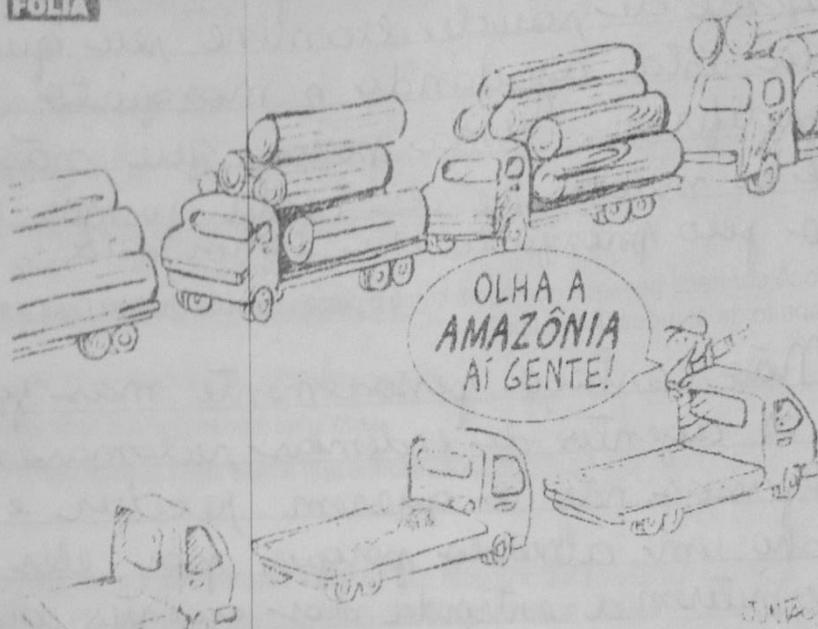
B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?

Não, sou bem caseira e meus amigos ^{no su} ^{Março} também.

C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

Não corresponde.

Charge 2

FOLIA

Charge publicada em (01/02/2008) no jornal DIÁRIO DO POVO (Campinas/SP)

Postado por juniao 11:57 AM

Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

A semelhança é que ninguém manda em ninguém e se faz o que quer, na hora que quer. Não se respeita regras e convenções.. Tem casais que ^{até} se separam quando chega a época do Carnaval; os caminhões em fila lembram o desfile dos carros alegóricos.

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Porque quer dizer que a Amazônia é um grande carnaval, que se destrói a floresta e ninguém se responsabiliza por nada. Provoca o riso por causa do bordão: Olha a Amazônia aí gente!

5. Que tal se divertir um pouco mais, fazendo arte?

A. Reúna-se com seus colegas de grupo e tente, com eles, produzir uma charge, empregando o mesmo processo que é usado nas duas charges acima.

(Veja que a própria palavra "arte" pode ser interpretada de mais de uma maneira.)

B. Publique (com o grupo) a charge que vocês criaram (vocês podem usar, para isso, o jornal mural ou o varal para socializar o trabalho do grupo).

C. Você deve ter percebido o quanto é divertido ler charges. Se você é ou se tornou um apreciador desse gênero, tente ler outros textos interessantes nos jornais ou nos sites especializados. Compartilhe essa experiência com seus amigos, indicando as fontes em que eles poderão encontrar charges interessantes.

Participante 4

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

A. A qual mosquito o autor da charge se refere?

PELO ACÚMULO D'ÁGUA NOS PNEUS, GARRAFAS, BALDES, ENFIM, ATÉ SOBRE SUA CABEÇA; CERTAMENTE DA DENGUE

B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

) Recorrendo apenas às informações explícitas no texto.

) Usando apenas seus conhecimentos anteriores.

) Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto.

C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

DESDE QUE SEJA ALFABETIZADO, SIM; VARIA DE ÉPOCA, POIS PROLIFERAM COM MAIS INTENSIDADE, NO PERÍODO CHUVOSO. O MOSQUITO DA DENGUE É CONHECIDO EM TODO TERRITÓRIO BRASILEIRO, TENDO MAIS ÊNFASE NO NORDESTE (SANEAMENTO PRECÁRIO).

2. Atente para as diversas indicações de "ÁGUA PARADA" na cena.

A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter **ÁGUA PARADA** na cabeça.

ATRASO MENTAL EM RELAÇÃO À SAÚDE POIS, AGINDO ASSIM ELE AJUDA NA PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO. SUA "CABEÇA" É UM DEPÓSITO DOS OVOS DO MOSQUITO.

"MENTE SÃ - CORPO SÃ"

B. Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

DEVIDO A INEQUANILÂNCIA DE DETERMINADAS PESSOAS, NÃO PERMITINDO QUE OS AGENTES DA SAÚDE FAÇAM O DEVIDO COMBATE. É COMO QUE ESSA PESSOA PASSE A SER VISTO COMO "MENTOR" DO MOSQUITO.

C. Você conhece pessoas que agem como o personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

A FALTA DE PREPARAÇÃO ESCOLAR FAZ COM QUE ALGUMAS PESSOAS AJAM ASSIM, NÃO ACREDITO COMPORTAMENTO DESSA NATUREZA, EM PESSOAS COM UMA PEQUENA NOÇÃO DE SAÚDE E HIGIENE AMBIENTAL.

3. Considere agora o título da charge 2: FOLIA.

A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?

CARNIVAL

B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?

SIM; TENHO ALGUNS

C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

NÃO! É UM DESCASO DAS AUTORIDADES "COMPETENTE" (IN).

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

UMA VERGONHA NACIONAL, PECANTE TODO PLANETA TERRA!
O BRASILEIRO RIA DE SUA PRÓPRIA DESGRACA. NA VERDADE
TORNA SE UMA "DESGRACA" MUNDIAL; AFETA TODO ECOSISTEMA

5. Que tal se divertir um pouco mais, fazendo arte?

A. Reúna-se com seus colegas de grupo e tente, com eles, produzir uma charge, empregando o mesmo processo que é usado nas duas charges acima.

(Veja que a própria palavra "arte" pode ser interpretada de mais de uma maneira.)

B. Publique (com o grupo) a charge que vocês criaram (vocês podem usar, para isso, o jornal mural ou o varal para socializar o trabalho do grupo).

C. Você deve ter percebido o quanto é divertido ler charges. Se você é ou se tornou um apreciador desse gênero, tente ler outros textos interessantes nos jornais ou nos sites especializados. Compartilhe essa experiência com seus amigos, indicando as fontes em que eles poderão encontrar charges interessantes.

Participante 5

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

A. A qual mosquito o autor da charge se refere?

AO mosquito da dengue.

B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

) Recorrendo apenas às informações explícitas no texto.

) Usando apenas seus conhecimentos anteriores.

) Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto.

* C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

Não. Agora fica fácil identificar porque se vê com frequências nos meios de comunicação de massa campanhas contra a dengue.

2. Atente para as diversas indicações de "ÁGUA PARADA" na cena.

A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter **ÁGUA PARADA** na cabeça.

Não. Alguém que não se dá conta dos perigos da dengue.

B. Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

Porque se ele não muda de ideia também não cuidará da limpeza dos locais que podem acumular e focos de mosquitos.

C. Você conhece pessoas que agem como o personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Não. Meus vizinhos aceitam a visita dos vizinhos e até reclamam se eles demoram a passar.

3. Considere agora o título da charge 2: FOLIA.

A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?

Carnaval. Na época do carnaval. (Fevereiro)

B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?

Nunca brinquei carnaval. Não tenho amigos foliões.

C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

Os caminhões em fila lembra o desfile das escolas de samba.

Charge 2

FOLIA

Charge publicada em (01/02/2008) no jornal DIÁRIO DO POVO (Campinas/SP)

Postado por juniao 11:57 AM

Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

No carnaval há desfile de alegorias luxuosas e muitas riquezas
 assim também os madeireiros estapam as riquezas da Amazônia.
 • Folia ^{anuncia} ~~significa~~ irresponsabilidade.

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

A falta do motorista lembra o grito dos bambistas quando
leva a escola ^{de samba} para a avenida pra começar o desfile.

5. Que tal se divertir um pouco mais, fazendo arte?

A. Reúna-se com seus colegas de grupo e tente, com eles, produzir uma charge, empregando o mesmo processo que é usado nas duas charges acima.

(Veja que a própria palavra "arte" pode ser interpretada de mais de uma maneira.)

B. Publique (com o grupo) a charge que vocês criaram (vocês podem usar, para isso, o jornal mural ou o varal para socializar o trabalho do grupo).

C. Você deve ter percebido o quanto é divertido ler charges. Se você é ou se tornou um apreciador desse gênero, tente ler outros textos interessantes nos jornais ou nos sites especializados. Compartilhe essa experiência com seus amigos, indicando as fontes em que eles poderão encontrar charges interessantes.

ANEXO E - Diário de bordo

Atividade 1 - Aula de Leitura

Participante 2

MEU NOME É [REDACTED] E ESPERO AJUDAR COM MEUS COMENTÁRIOS E ANÁLISE SOBRE ESTE CURSO DE "LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL", E ASSIM, CONTRIBUIR PARA QUE ELE POSSA SER APERFEIÇOADO E VENHA ATINGIR O ALVO DESEJADO PELOS ELABORADORES.

A PRINCÍPIO GOSTARIA DE FAZER UMA ANÁLISE SOBRE OS ALUNOS QUE PARTICIPARAM E ESTÃO PARTICIPANDO. PELO O QUE PODE PERCEBER A PRIORI FOI UMA PEQUENA FALTA DE DESINTERESSE, ACHO ATÉ QUE MUITOS PENSARAM OUTRA COISA DO CURSO, PELA FALTA DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO. (MAS TAMBÉM PODE TER SIDO PORQUE NINGUÉM SE CONHECIA, ESPERO QUE ATÉ O FIM DO CURSO ISSO MUDE). A FALTA DE PARTICIPAÇÃO MUITAS VEZES É PORQUE, COMO ALUNOS NÃO SOMOS ESTIMULADOS A FALAR, E ACABAMOS FICANDO ACANHADOS E SEM COMO EXPRESSAR EM UMA AULA DIFERENTE E ABERTA COMO ESTE CURSO, ESPERO QUE MUITOS APROVEITEM A OPORTUNIDADE PARA SE SOLTAR MAIS E APRENDER MAIS COM ISSO. AGORA, BEM FOI A ÚLTIMA QUE TIVE DELAS, ISSO NÃO QUERO DIZER QUE SEJAM ASSIM DURANTE TODO O CURSO.

O CURSO BEM SI TRAZ UMA TEMÁTICA DE SUMA IMPORTÂNCIA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL, JÁ COMEÇOU BEM! POIS SE OBSERVA QUE HOJE NAS ESCOLAS NÃO SOMOS COBRADOS, COMO DEVERIA SER, ESTAS DUAS COISAS FUNDAMENTAIS PARA SER UM BOM LEITOR. QUE BOM SERIA SE TAIS MÉTODOS E FORMAS DE ABORDAGENS DOS TEXTOS FOSSEM ENSINADOS NAS ESCOLAS HOJE, PRINCIPALMENTES PARA AS CRIANÇAS. NAS DUAS PRIMEIRAS AULAS QUE PARTICIPEI, PODE VER QUE ALGUMAS RESPOSTAS PODIAM

41

⁴¹ Proteção à identidade do participante..

TEIz MAIS DE UMA OPçãO, (EX: AULAS 24. E 25, QUESTãO 7), FAZEMOZ COM QUE VENHAMOS A PENSAR BEM ANTES DE RESPONDER. O MATERIAL ELABORADO É BOM POIS FAZ COM QUE O ALUNO PENSE SOBRE O QUE LEU, E MAIS, NESTE CURSO O DEBATE SOBRE OS TEXTOS TAMBÉM SãO IMPORTANTES, POIS FAZ O ALUNO EXPOR O QUE PENSE SOBRE O TEXTO LIDO, E É ISSO QUE TODO LITOR DEVE TER EM MENTE AO LER QUALQUER COISA, A PRÁTICA DE PENSAR E EXPRESSAR SEU ENTENDIMENTO SOBRE O QUE LEU.

E POR ÚLTIMO GOSARIA DE FAZER UMA PEQUENA ANÁLISE DO PROFESSOR/PROFESSORA. O MAIS IMPORTANTE DURANTE TODA A APRESENTAÇÃO DO CURSO É DO OBJETIVO DO MESMO EM SEIR ALCANÇADO, ESTÁ NA FORMA E NO ENTUSIASMO DO PROFESSOR. POIS, POR MAIS QUE O MATERIAL SEJA DE BOMTA QUALIDADE, DE NADA ADIANTARA, SE O PROFESSOR NãO SOUTBER PASSAR O CONTEÚDO. AQUI ABRO UM PARÊNTESES PARA DIZER QUE TIVE A FELIZ SORTA DE TER ENCONTRADO UMA ÓTIMA PROFESSORA. MAS CONTINUANDO, DEPENDERA' MUITO DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR/PROFESSORA EM SALA DE AULA PARA QUE O PROPÓSITO DO CURSO SEJA ALCANÇADO. ISSO TAMBÉM É DE REALIDADE GRANDE IMPORTãNCIA.

EM FIM, SE OS ELABORADOS SOUTBEREM ~~TRANSFORMAR~~ ESTIMULAR O INTERESSE DOS ALUNOS, DISPOSTOS PARA UMA BOA LITURA E UMA BOA INTERPRETAÇÃO E A IMPORTãNCIA DISSO, SE SOUTBEREM USAR DE FORMA SãBIA O MATERIAL ELABORADO, FAZENDO O ALUNO PENSAR E TENDO BONS PROFESSORES, O CURSO TEM TUDO PARA DAR CERTO.

Participante 3

Estou fazendo este curso porque me interessa demais por leitura, e estou gostando muito pois as aulas são muito boas e gostaria que este modelo fosse usado em todas as aulas de Português em todas as escolas aí eu acho que o nível intelectual e a compreensão dos textos lidos saltaria muito em nosso estado, quem sabe em todo o Brasil. A professora é muito interessada, simpática e competantíssima, quem dera os professores fossem todos motivados como ela. Observo certa timidez em meus colegas ou seria eu que estou interessada demais? Espero aprender bastante e o máximo que eu puder pra que eu possa ler mais e com melhor entendimento e proveito. Obrigada por existirem pessoas que se preocupam em melhorar nosso nível de leitura e interpretação da língua portuguesa!

Participante 4

AULA DE LEITURA - TEXTO I

BEM DIFERENTE DE TUDO QUE JÁ ASSISTI EM SE TRATANDO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS. A FORMA COMO O ASSUNTO EM DEBATE É APRESENTADO, EM DEBATE, PELO FATO DE PODER OPINAR, VERIFICAR E CORRIGIR, E DESSA MANEIRA (M) INTERAGIR.

FOI MOSTRADO NO TEXTO QUE NÃO SÓ FAZEMOS LEITURA DE PALAVRAS, MAS EM TODO NOSSO COTIDIANO: VAI LER NAS FOLHAS DO CHÃO (SE É OUTONO OU SE VERÃO); E TAMBÉM NA COR DA FRUTA (MADURA OU VERDE); E NO CHEIRO DA COMIDA (SABOROSA - APETITOSA)...

Participante 5

A primeira aula que o título é: Os livros
quedam na sua mão? A aula de hoje foi muito boa. A
professora iniciou fazendo a leitura da carta de apresentação
da equipe de português aos alunos, aproveitou para ex-
plicar que os textos são diálogos que nos convidam ao enten-
dimento e os autores ao escrever têm propósitos comunicativos.
Durante a aula foram lidos dois textos. O primeiro nos
chamou atenção para uma leitura além das palavras
escritas nos despertando para as através dos gestos,
símbolos e pentidos. O segundo texto é um incentivo a leitura.
Apreendi resolver os exercícios propostos fortalecendo a
suspeita dentro do texto e fazendo as associações ade-
quadas. Antes, aula de português para mim se resumia
em estudar a gramática, leitura de texto era feita
apenas para resolver algumas questões, Neste curso estou
aprendendo que a leitura é viva, dinâmica e prazerosa.

Atividade 2 - Crítica com Humor

Participante 1

aula de ~~segunda~~ segunda-feira foi uma aula muito
ótima ^{estamos} aprendendo. Então aprendendo fazer críticas
usando um velho humor, sem precisar usar a
ingenieria, através charges que eu pouco conhecia
e tô gostando de ler charges fiz até um desenho
usando frases de humor agora vou procurar ler más
para aprender coisas novas
Então gostando muito da aula de literatura esse o curso
curso deveria ser três vezes por semana eu queria que
esse ~~curso~~ ~~curso~~ ~~curso~~ curso fácil um ano para nós
aprender mais a professora e tinha que ganhar mais material
para ela de mais material desse curso para nós entender

Participante 2

O QUE GOSTARIA DE COMENTAR HOJE SOBRE O CURSO DE "LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL", É QUE NESTE TERCEIRO ENCONTRO, ONDE FALAMOS SOBRE CHARGE, PUDE OBSERVAR O QUANTO É IMPORTANTE A LEITURA ATRAVÉS DE IMAGENS, PELO O QUE ELAS PODEM DIZER E A AMBIGÜIDADE DA SUA MENSAGEM PARA QUEM A LÊ. A CHARGE, DEPOIS ~~DEPOIS~~ DO QUE VI NO CURSO, ELA DEIXOU DE SER APENAS UM CONJUNTO DE IMAGENS E PALAVRAS E PASSOU A SER PARA MIM UMA FERRAMENTA IMPORTANTE PARA CRITICAR E FAZER RIR. COM ISSO, OBSERVEI QUE A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DO QUE LEMOS ANDAM JUNTAS.

HOJE, ATRAVÉS DE CURSO PERCEBI QUE MUITOS (MAIS MUITOS MESMOS!) DE NÓS NÃO SABEMOS LER, E MUITO MENOS INTERPRETAR. E ESSA DIFICULDADE QUE TEMOS, HERDAMOS DAS PRÉVIAS AULAS QUE TIVEMOS QUANDO CRIANÇAS OU DA MÁ FORMAÇÃO QUE NÓS MESMOS DESENVOLVEMOS COM RELAÇÃO A LEITURA. MAS ATRAVÉS DESTA CURSO PUDE VER O QUÃO COLORIDO É, O QUÃO DETALHISTA A LEITURA FICA QUANDO APRENDEMOS A LER, A LER MESMO!, E QUANDO APRENDEMOS INTERPRETAR.

Participante 5

É com alegria e muita vontade de melhorar meu aprendizado que iniciei este curso de leitura de textos. No ~~primeiro dia de aula~~ ~~primeiro dia de aula~~ segundo dia para o grupo a professora falou sobre charge, explicou que esse tipo de texto combinam linguagem verbal e não verbal. Aprendi que através do humor existe crítica, um chamado de atenção para um problema sério. Ainda sinto dificuldade de interpretar, mas com exercício vou superar esta etapa. Hoje quando peguei o jornal a primeira coisa que fiz foi procurar charge e fico pensando no seu significado às vezes compreendo, outras vezes não, mas pelo menos estou tentando. Sei que isso é fruto dessas aulas, com exercício e atenção vou melhorar mais e mais.

Atividade 3 - Como se divulgam as pesquisas? (citada no referencial teórico)

Participante 4

Como se divulgam as Pesquisas? (AULA 10)

NO CURSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, POUCO OU QUASE NADA TINHA ESTUDADO SOBRE GRÁFICOS E TABELAS; GERALMENTE SÃO MOSTRADOS EM GEOGRAFIA, HISTÓRIA, MATEMÁTICA... É NOVIDADE (BOA NOVIDADE), POIS ESTOU APRENDENDO E NÃO "DECORANDO" PARA UMA PROVA. INTERPRETAR GRÁFICOS E TABELAS CORRETAMENTE É DE VITAL IMPORTÂNCIA PARA UM BOM DESEMPENHO DE UMA EMPRESA, SABERMOS SE TÁI BEM OU EM DIFICULDADES DE CRESCIMENTO.

42

⁴² Proteção à identidade do participante.

Atividade 4 - O Estudo diminui a Violência? (citada no referencial teórico)

Participante 2

O curso, apesar de esta última aula, começou a ficar mais interessante, porque iniciamos o estudo de algumas ^{estratégias} ~~ações~~ que despertam nossa atenção para os ^{de detalhes} do texto. Acredito que o aluno que se empenhar em aprender a usar estas ^{estratégias} ~~ações~~ expostas aqui, terá grande êxito em uma boa interpretação textual. O que me chamou atenção neste curso foi o fato de ter visto a importância de saber usar tais ^{recursos} ~~ações~~ e, como eles nos permitem ter um maior conhecimento do texto do que uma simples leitura rápida. Mas, de nada adiantará para o aluno, conhecer tais ~~ações~~ técnicas de interpretação e não saber usá-los no momento certo e na hora adequada.

Minha avaliação da última aula com respeito ao material, foi de que, em alguns pontos ficam difíceis a compreensão de quem o ler, pelo fato do leitor não estar acostumado a tal tipo de leitura/estudo. A cabeça de muitos alunos já está moldada a aquele tipo padronizado de estudo onde o aluno não pensa, não busca e não entende aquilo que ler. Precisamos mudar esta forma de ensino nas escolas e começamos a criar uma geração de seres pensantes de verdade, e este material já é o primeiro passo dado.

Atividade 5 - Acordo Ortográfico (citada no referencial teórico)

Participante 5

Aulas 39 e 40 - Acordo Ortográfico - Você sabe o que é?

Não foi fácil para mim resolver os exercícios destas aulas. Tive dúvidas na maioria das questões, talvez por não costumar ler quadrinhos, não faz parte da minha rotina de leitura esse tipo de texto. Logo na primeira questão não consegui responder a item e tem explicação da professora. (dificuldade em questões abertas)

Na tirinha 2 não consegui resolver sozinho os itens 02 e da quinta questão por não saber o significado dos efeitos de sentido revelados pela presença de palavras escritas em negrito e a diferença entre balões claros e escuros.

A dúvida da tirinha 4 foi uma questão de número 10.

Não consegui entender o que a questão pedia, também não vi caminhos para fazer as associações e preencher o quadro com os dados corretos.

Durante as aulas, aprendi muito. A conversa esclarecida na da professora foi bastante proveitosa. Esses encontros despertaram o desejo pela leitura de texto que antes eu não dava atenção, achava que era coisa de criança, ler quadrinhos. Agora vejo que esse conhecimento é importante até para as provas de vestibulares.

Atividade 6 - Fala o Leitor (citada no referencial teórico)

Participante 2

~~As atividades~~ Durante todo o curso, ~~foi~~ ^{pode} observar o quanto foi importante ~~de~~ os elaboradores terem conseguido manter a conversa com alunos sobre os temas atuais das atividades, e como o debate ~~seu~~ ^{seus} os mesmo em sala de aula contribuíram para o aluno expressar oralmente, ^{pelos} suas opiniões ~~os~~ assuntos. Isso ~~foi~~ ^{foi} de grande valia para nós alunos, porque, muitas vezes não paramos para pensar sobre determinados assuntos e muito menos expressar oralmente, com isso, consequentemente, paramos a nos expressar através da escrita (como agora!), fazendo com que nos desenvolvamos nesta parte tão difícil que é escrever constantemente o que queremos dizer.

Outra coisa também que me chamou bastante a atenção com relação as questões, foi o fato dos mesmos já trazerem em si, explicações que nos ajudaram a resolvê-las. Isso foi bom, porque ajuda a nós alunos, a adquirir mais informações sobre os assuntos tratados e importantes para as resoluções das questões.

Os temas também foram interessantes, porque tratavam de questões do nosso dia-a-dia, fazendo com que, a reflexão ~~sobre~~ os mesmos fosse uma constante em sala de aula.

Mas, há um fator fundamental que fez com que o ~~aluno~~ material tenha bons resultados: a professora ou o professor. No meu caso a professora, foi a facilitadora que nos ajudou a ~~descobrir~~ ^{descobrir} os caminhos ~~em~~ certos, através do material, para uma boa leitura, e, principalmente, de uma boa interpretação.

Parabéns pelo ótimo desempenho e motivação demonstrado em sala de aula, professora Conceição! Continue assim, sendo um grande exemplo na área da EDUCAÇÃO. → J.P.E.

Participante 2 (continuação):

Recentemente li em uma revista (SUPERINTERESSANTE - EDIÇÃO AGOSTO de 2013), uma matéria que trouxe um assunto sobre a "Reinvenção da escola", onde ela mostrava este mesmo ~~produto~~ método de ensino sugerido aqui neste curso. Por exemplo, a matéria dizia: "A escola em Cotia (SP)... Os alunos são incentivados a encontrar soluções em equipe, baseados em experiências reais, exatamente como vão precisar fazer na vida fora da escola." E também, "na escola pública Quest Lo learn, de Nova York... Os alunos são incentivados a exercitar a busca por conhecimentos onde quer que estejam, não apenas na sala de aula." Com isso, me lembrei da primeira aula, quando foi tratado sobre o fato da leitura e interpretação se aprende com aquilo que está a nossa volta.

Carta de iniciativa do Participante aos Usuários da Revista (citada no capítulo 3)

Participante 2:

Olá, amigo(a),

Venho através destas simples linhas, chamar sua atenção para este material que você tem em mãos. Ele foi preparado por pessoas que têm um objetivo em comum: levá-lo a compreensão mais clara possível de textos que lemos diariamente.

Este material irá lhe ajudar, através de recursos, ao entendimento real do que o autor quis dizer ao escrever, seja através de um texto ou uma imagem. Sabemos que para compreender perfeitamente um texto é necessário primeiro lê-lo, em seguida, procurar no mesmo indícios daquilo que ele está nos passando como mensagem escrita. Este material lhe preparará para que você tenha uma boa interpretação textual e uma boa leitura.

Que ele lhe esclareça e lhe ajude bastante. Empenhem-se em executar as dicas e assim você se tornará um ótimo leitor!

Carta de iniciativa do Participante aos Autores e Usuários da Revista (citada no capítulo 3)

Participante 3:

Ola autores e usuarios da revista.

Quero agradecer a oportunidade que tive de aprender a ler com mais atencao e pausadamente, para "ouvir" o que o texto, ou melhor dizendo o autor do texto, quer me dizer. A elaboracao das questoes da Revista nos ajudou bastante na leitura e escrita como tambem na hora de opinarmos sobre os assuntos estudados. Espero que todos os usuarios da revista tirem o maximo de proveito deste material tao abrangente sobre diversas formas de leitura.

Muito obrigada aos autores que se preocuparam em elaborar uma revista especifica sobre a leitura de diversos tipos de textos desde tirinha a graficos estimulando-nos a "conversar" com os textos e aguçando nossa percepcao por meio dos exercicios.

O que mais chamou minha atencao foi o Tema sobre como a Educacao pode acabar com a violencia de pelo menos diminui-la, a educacao e muito importante! Continuemos nesta jornada de ensinar e aprender, sempre!