

**Maria Helenice Araújo Costa
Andrezza Alves Queiroz
Luiz Eleildo Pereira Alves
(Organizadores)**

TEXTO **METATEXTO**

**Aprendendo a viver (n)a complexidade
dos eventos textuais**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

C837t Costa, Maria Helenice Araújo; Queiroz, Andrezza Alves; Alves, Luiz Eleildo Pereira (org.).

Texto e Metatexto: aprendendo a viver (N) a complexidade dos eventos textuais /
Organizadores: Maria Helenice Araújo Costa, Andrezza Alves Queiroz e Luiz
Eleildo Pereira Alves; Prefácio de Nize Pellanda.- 1. ed.

Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

215 p.; il.; tabs.; gráfs.; 16x23 cm.

E-Book: 1 Mb; MOBI.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-098-9

1. Ensino. 2. Leitura. 3. Linguagem. 4. Literatura. I. Título. II. Assunto. III. Costa, Maria
Helenice Araújo. IV. Queiroz, Andrezza Alves. V. Alves, Luiz Eleildo Pereira.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura. 028
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia. 371.3
3. Literatura. 800

Copyright © 2020 – Dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: [Pontes Editores](#)

Revisão: Débora Leite de Oliveira, Filipe Fontenele Oliveira e Márcia Roxana da Silva Regis Arruda

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Organizadores

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp - Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR - Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA - Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp - Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB - Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB - Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG - Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

AGRADECIMENTO

Este livro é por si autopoietico. De cada vírgula à organização do sumário, vivenciamos um processo colaborativo intensamente complexo, que nos transformou. Já não somos os que olhavam para estes textos há três anos. Ao longo desse tempo, este livro já foi outro muitas vezes, e com ele concretizamos uma prática constante do Grupo Estudo e Ensino do Texto – GEENTE: gerar ideias conjuntamente. Por isso, agradecemos a cada membro do grupo que teceu conosco estes fios, que agora compõem a rede do nosso viver-conhecer. Este é, portanto, um livro de todos e para todos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO _____ 7

Nize Pellanda

FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA _____ 9

Maria Helenice Araújo Costa

Andrezza Alves Queiroz

Luiz Eleildo Pereira Alves

PARTE I - O TEXTO NA CONSTRUÇÃO DE PESQUISAS

LINGUAGEM COMO INTERLOCUÇÃO E APRENDIZAGEM COMO COGNIÇÃO SITUADA _____ 16

Maria Helenice de Araújo Costa

ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO COMO EVENTO:

O DESAFIO DE FAZER EMERGIR O SENTIDO _____ 30

Maria Helenice Araújo Costa

Benedita Conceição Braga Monteiro

Luiz Eleildo Pereira Alves

REFERENCIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE

EM CARTAS DE AMOR DO INÍCIO DO SÉCULO XX _____ 52

Andrezza Alves Queiroz

Alana Kercia Barros Demétrio

Maria Helenice Araújo Costa

O FENÔMENO DÊITICO E SEU ALCANCE NA INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO _____ 71

Maria Helenice Araújo Costa

A DÊIXIS FICTIVA NAS PARÁBOLAS: UMA FUNÇÃO EXPANSORA POR UM DÊITICO

MEMORIAL NÃO PROTOTÍPICO _____ 81

Joana D'arc Oliveira Cruz Pinheiro

TEORIA DA ACESSIBILIDADE EM UM ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO DO

FILME UM AMIGO INESPERADO _____ 90

Janaína Vieira Taillade Abud

Maria Helenice Araújo Costa

COMPREENSÃO (CON)TEXTUAL EM MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS _____ 102

Alana Kércia Barros Demétrio

Luiz Eleildo Pereira Alves

Maria Helenice Araújo Costa

| | |
|---|-----|
| A CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA EM QUESTÕES MULTISSEMIÓTICAS DO ENEM | 117 |
| Hylo Leal Pereira Maria Helenice Araújo Costa | |
| OS PRINCÍPIOS DA COGNIÇÃO SITUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALIANDO O “SABER SOBRE” AO “SABER COMO” | 127 |
| Jariza Augusto Rodrigues dos Santos Maria Helenice Araújo Costa | |
| REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO E DA INTERAÇÃO | 140 |
| Francisca Poliane Lima de Oliveira Maria Helenice Araújo Costa | |
| COMENTAM NOS BLOGS: A CONSTRUÇÃO DA COGNIÇÃO SITUADA EM UM CAPÍTULO DA REVISTA SIARALENDO | 155 |
| Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Morais Renan da Ponte Castelo Branco Maria Helenice Araújo Costa | |
| PARTE II - O TEXTO NA CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM | |
| ATIVIDADE 1 – COMODISMO | 165 |
| Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior Rebeca Vitória do Nascimento Marques Talita Rodrigues Mena Barreto Denise Teixeira Marques | |
| ATIVIDADE 2 – A HORA DA HISTÓRIA: O PRÍNCIPE ENCANTADO, A VERSÃO NÃO CONTADA | 179 |
| Andréia Marques dos Santos Francisca Renara Mariano do Nascimento Isadora Moura Rodrigues Freitas Kandice da Silva Ferreira | |
| ATIVIDADE 3 – MANIA DE EXPLICAÇÃO | 193 |
| Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro Ana Karine Souza | |
| ATIVIDADE 4 – QUANDO MENOS É MAIS | 204 |
| Lilia da Silva Costa Rochelle Kílvia Nascimento Mendes Otaciano Dias Noronha Filho | |
| BIODATAS | 213 |

PREFÁCIO

Aleluia! Em hora mais do que pertinente surge um livro de Linguística Aplicada no melhor estilo do Paradigma da Complexidade!

Vivemos tempos difíceis com uma crise global convivendo com uma pandemia que não é somente viral, mas existencial, ética, moral, social e política. A pandemia do Coronavírus não veio por acaso, ela é o resultado trágico da ação de seres humanos que causou um desequilíbrio ecológico impulsionado por uma voracidade consumista que não respeita a natureza como parte de si mesmos. Movidos por uma cultura de fragmentação que separa os diferentes níveis da realidade, configurou-se uma civilização onde predomina um pensamento raso, redutor e simplificador sem condições de dar conta do real nos seus aspectos mais sutis. As implicações dessas separações atingiram níveis de insanidade assustadores com uma cegueira a elementos fundantes do que significa ser humano. Para o biólogo Humberto Maturana (1991), tão lembrado nesse livro e para Bateson (2000), um dos pioneiros do movimento cibernético, o amor e a natureza como sagrada, respectivamente, são fundantes do humano. Sem essas atitudes, a humanidade não pode sobreviver.

A fragmentação foi longe demais. No final do século XIX, filósofos, matemáticos e cientistas começam a se dar conta da insuficiência da lógica linear clássica para perceber dimensões subjacentes da realidade. Começa a emergir então o Paradigma da Complexidade que nos acena com uma lógica vital, do movimento, capaz de lidar com as incertezas da vida. E por aí entra a presente publicação cuja marca principal é restituir vida à linguística e torná-la algo efetivo para a nossa existência.

O livro que tenho em minhas mãos é um tratado de complexidade. A lógica que subjaz ao texto não é linear. É topológica, ou seja, “o caminho se faz ao andar” como dizia o poeta Antônio Machado. Já na Introdução as organizadoras dizem a que vieram:

O curioso na história do grupo é que ele não resultou, como é comum acontecer, de uma criação deliberada, algo estabelecido de forma proposital com membros previamente convidados e reunidos em torno de uma função teleológica. Foi praticamente emergindo da compreensão que ao longo do tempo fomos desenvolvendo sobre linguagem, texto e ensino, conceitos que se (re)construíram aos poucos segundo o ponto de vista epistêmico que íamos incorporando na dinâmica do nosso pensar, dizer e fazer, em contato com as novas reflexões que iam chegando até nós ou que íamos descobrindo por meio de um dos hábitos que desenvolvemos, o de “garimpar” material para leitura. O que se verificou durante essa trajetória e que continua em expansão até hoje foi um alargamento epistêmico recursivo, sempre retroalimentado pelo nosso desempenho nas atividades de estudo, pesquisa e ensino.

Aparece aqui claramente a intenção epistemo-ontológica do livro. Um pensar vivo, produto das experiências mostrando-se de forma genética, ou seja, sendo percebido na própria gênese da criação. Na complexidade dos textos, um reconhecimento de que não podemos separar epistemologia, ontologia e linguística.

Algo que me chamou muito a atenção foi a reconceituação da linguagem à luz da complexidade. Os autores retomam a linguagem como forma de estar no mundo, longe dos formalismos e abstrações das teorias da modernidade que engessam o real.

Admiro a coragem e a firmeza dos autores a propor efetivas rupturas com a lógica abstrata e formal de um paradigma obsoleto e “enveredar pelos caminhos da complexidade. Essas rupturas são seminais o que não somente mostra a originalidade da obra como contribui, efetivamente, para novos caminhos na ciência linguística.

No melhor estilo autopoietico, esses escritos resgatam os protagonismos dos seres humanos, desafiando a cisão sujeito-objeto, um dos fatores mais deletérios do paradigma fragmentador, ao pensar a leitura como (re)textualização, como emergência de sentido, como reconfiguração subjetiva do leitor.

Gratidão aos autores por me proporcionarem momentos ricos de aprendizagem e fruição significativa. Parodiando, Mario Quintana, nosso poeta maior, termino dizendo que *já não sou mais a mesma depois que tropecei no livro do meio do caminho.*

Nize Pellanda

FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

Maria Helenice Araújo Costa

Andrezza Alves Queiroz

Luiz Eleildo Pereira Alves

Esta coletânea é composta por um conjunto de trabalhos pinçados entre as produções do grupo GEENTE, razão pela qual, ao tentar tecer estas considerações introdutórias, iniciamos falando um pouco do próprio grupo.

O GEENTE, **Grupo Estudos e Ensino do Texto**, é resultante de alguns anos de nossa imersão no ensino e na pesquisa envolvendo questões intrigantes e desafiadoras ligadas ao trato com a atividade linguageira. São questões que, no universo da Linguística Textual, dizem respeito tanto ao processo de textualização envolvido na produção/compreensão/análise de textos em situações diversas de interação como, particularmente, à produção do que convenciamos chamar de metatexto didático, uma noção que abrange, além de atividades escritas para exploração de textos, a fala do professor e dos alunos na interação em sala de aula.

O curioso na história do grupo é que ele não resultou, como é comum acontecer, de uma criação deliberada, algo estabelecido de forma proposital com membros previamente convidados e reunidos em torno de uma função teleológica. Foi praticamente emergindo da compreensão que ao longo do tempo fomos desenvolvendo sobre linguagem, texto e ensino, conceitos que se (re)construíram aos poucos, segundo o ponto de vista epistêmico que íamos incorporando na dinâmica do nosso pensar, dizer e fazer, em contato com as novas reflexões que iam chegando até nós ou que íamos descobrindo por meio de um dos hábitos que desenvolvemos, o de “garimpar” material para leitura. O que se verificou durante essa trajetória e que continua em expansão até hoje foi um alargamento epistêmico recursivo, sempre retroalimentado pelo nosso desempenho nas atividades de estudo, pesquisa e ensino.

Esse caminho que vimos seguindo, não retilíneo, permeado de atalhos e trilhas complementares, repleto de retornos e correções de rota, tem como marco importante o modo como encaramos a abordagem sociocognitivista, a forma proposta particularmente no Brasil, por estudiosos como Salomão (1999), Koch e Cunha (2004) e Marcuschi (2007), para nomear uma visão de linguagem que tenta dar conta dos aspectos cognitivos e socioculturais, além dos estritamente linguísticos.

Desde o princípio entendemos que o nome sociocognição encerra muito mais que a simples junção do social com o cognitivo. Embora sem muita clareza sobre o que significaria de fato “re-unir” aspectos que a história dos estudos linguísticos mostra terem sido negligenciados pelas abordagens ditas estruturalistas, percebemos que não se tratava apenas de acrescentar conteúdos, mas de reconceituar ampla e profundamente a linguagem.

Aos poucos, fomos verbalizando com maior segurança a ideia de que essa reconceituação – que queremos ampla e profunda – não se restringe a falar sobre os fenômenos; demanda incorporar, no fluir do viver (n)esses fenômenos, noções como as de referenciação, de cognição situada, de evento textual. Segundo nosso entendimento, essas questões têm sido pouco compreendidas, o que tem resultado em

práticas contraditórias, principalmente quando levadas para o ensino, em que a didatização tradicional “congela” e banaliza conceitos, na medida em que os transforma em conteúdos ou em instruções¹.

Trata-se de assumir uma epistemologia em que, segundo Salomão (1999), linguagem, conhecimento e realidade mantêm-se em relação de continuidade nos processos de semiotização que fazem parte do nosso viver e, assim, superar as dicotomias que nos levam geralmente ao reducionismo e, a nosso ver, nos impedem de entender a linguagem como parte do nosso estar no mundo, assumindo distintas formas de vida, conforme os jogos circunstanciais dos quais somos “convidados” a participar.

Foi esse entendimento de que haveria bem mais a buscar que nos “perturbou”² e nos instigou a tentar, por meio de um processo autopoietico, compreender o significado de trilhar o caminho (ou as veredas) da sociocognição. Esse processo tem nos mostrado que uma das dificuldades a enfrentar é a superação do pensamento linear, que, de acordo com Demo (2002), supõe a ideia de que o conhecimento pode ser reproduzido e, portanto, alimenta o ensino instrucional.

Particularmente nos estudos da linguagem, a adoção desse ponto de vista da linearidade epistêmica leva à redução do texto aos elementos da superfície. Conforme alerta Beaugrande (1997), a crença de que o texto se encerra na própria materialidade reifica-o como uma entidade autônoma que contém sua própria verdade ou autoridade (BEAUGRANDE, 1997). Desse tipo de redução decorre, a nosso ver, a busca pela identificação de categorias rígidas e plenamente discretizáveis ou ainda pelas interpretações definitivas, atitude que invalida a noção de texto como fenômeno circunstancialmente situado cujo sentido emerge sempre novo a cada contingência interativa.

E a partir dessa nova visão epistêmica nos vêm algumas questões que, segundo entendemos, causam pequenos abalos no edifício bem alicerçado em que se tornou a abordagem da Linguística Textual em sua segunda fase, centrada na tentativa de distinguir textos de não textos.

Como pensar no texto em termos processuais, como um acontecer dinâmico de relações complexas entre múltiplos sistemas, se tivéssemos como base uma visão epistemológica que nos levasse, por exemplo, a definir, distinguir e identificar a coesão e a coerência como noções apartadas uma da outra? Como assumir o lema beaugrandiano de que “um texto só pode ser visto como tal quando alguém o está processando”, se continuássemos afirmando que há textos sem coesão, que a coesão reside apenas nas expressões conectoras explícitas? Perguntas como essas vêm permeando nossas discussões e nos obrigando a, cada vez mais, tentar refinar a noção sociocognitivista de texto, assim como pôr em questão certas afirmações que se tornaram comuns sobre objetos que compõem o universo dos estudos textuais, como a coesão e a coerência. Questionamentos desse tipo estão, mesmo que de forma implícita, na base de cada trabalho que expomos aqui, de cada reflexão que desenvolvemos nestes capítulos.

Vale ressaltar que esse esforço de compreensão nos levou a enveredar pelos caminhos do Paradigma da Complexidade. Percebemos que se torna impossível falar de sociocognição fora do pensamento complexo e, ainda mais, percebemos, especialmente a partir de nosso contato com as obras de Maturana e Varela, que a complexidade decorre não apenas da multiplicidade de fatores envolvidos em determinado fenômeno, mas principalmente da dinâmica que se estabelece no sistema em função de sua organização. Como consequência dessas reflexões, vivemos, enquanto grupo, uma história de “refazimentos”, de revisões, de releituras e reescrituras, fruto de um saber sempre em evolução. Nossa cognição é recursiva; nosso aprender, assim como nosso viver, nunca esteve ou estará pronto.

Dada a conhecer essa história, esclarecemos ao leitor que os textos que seguem devem ser vistos não como uma sequência contínua, mas como momentos distintos, algo como uma “colcha de retalhos”

1 A respeito dessa redução de conceitos a instruções, ver discussão que desenvolvemos em Costa (2010), quando, com base em teóricos da aprendizagem situada, pleiteamos um ensino voltado para a aprendizagem em substituição ao ensino como instrução. As reflexões que fizemos naquele momento serviram de base para grande parte das discussões que se desenvolvem nos capítulos deste livro.

2 Maturana e Varela (1995).

que representam os enquadramentos que fizemos nesse percurso, os quais, por vezes, aparecem aqui como descontínuos. Isso não impede que eles sejam considerados partes do todo que é nosso viver/conhecer construído até hoje.

Nossa disposição de reunir esses trabalhos deve-se mais a um desejo de registrar e dar a conhecer nosso processo de construção de uma forma de pensar sobre o texto e sobre o ensino voltado para a aprendizagem. A maior contribuição que pretendemos dar aos leitores é justamente essa mostra de nosso processo de elaboração de um pensamento reflexivo na busca de uma abordagem mais condizente com os pressupostos da cognição situada, da complexidade, da textualização como fenômeno linguístico, sociocultural e intercognitivo. Mesmo que, nos artigos que aqui trazemos, um ou outro modo de entender e/ou explicar os fenômenos não mais represente nossa visão atual, pensamos que vale a pena conhecê-los como momentos de aprendizagem do grupo, trechos do caminho que seguimos até aqui.

Podemos dizer que em nossa autopoiese fugimos sempre do que Beaugrande (1997) chama de epistemologia do consumismo, uma atividade centrada no produto, na consecução de objetivos utilitaristas em que teoria e prática se apartam, e assumimos a epistemologia ecológica, num trabalho com foco no processo, nos *insights* que surgiram a partir do diálogo que se foi naturalmente delineando entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação. Todos os capítulos aqui apresentados são resultantes de eventos textuais autênticos voltados para a construção de saberes que conciliam teoria e prática.

Distribuímos esses capítulos em dois blocos e, a partir dessa distribuição, organizamos o conteúdo do livro em duas partes que se diferenciam no que concerne a forma e função.

A primeira parte agrupa onze capítulos (do 2 ao 12) de autoria de membros do grupo GEENTE. Esses trabalhos constituem o resultado da atuação do grupo em diversos níveis da pesquisa com o texto, desde a iniciação científica, passando pelo desenvolvimento de disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação e se expandindo a partir de teses e dissertações construídas no Programa de Linguística Aplicada (PosLA). Esses capítulos estão configurados em forma de artigos científicos e, em sua maioria, foram publicados originalmente em anais de eventos acadêmicos ou em revistas científicas. Eles oferecem ao leitor uma base conceitual importante para a compreensão da segunda parte, dedicada à abordagem didática do texto.

A segunda parte reúne quatro capítulos (do 13 ao 16), constituídos por atividades que representam uma parcela do que foi produzido a partir da metodologia de ensino desenvolvida no âmbito da disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), ministrada no Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará – Centro de Humanidades. Essa metodologia envolve a produção de atividades de Língua Portuguesa sob orientação da professora da disciplina, de seus estagiários de Pós-Graduação e de seus bolsistas de iniciação científica.

Há, na base desses trabalhos, o pressuposto de que ler é (re)textualizar, pôr o texto em processo, expandi-lo a partir da materialidade na qual, segundo Beaugrande (1997), são condensadas as informações. Ao propormos a construção desse material didático, vemos a leitura em sala de aula como um evento textual cujo foco é a emergência de sentidos. Assumimos, a partir daí, a suposição de que esse evento será mais bem-sucedido se instaurado e orientado por um metatexto capaz de instigar os alunos a ampliar o texto que é objeto de sua leitura. Consideramos as atividades que constituem capítulos desse segundo bloco como “metatextos didáticos” que serão complementados, em sala de aula, pelo discurso do professor e do aluno na contingência da discussão de cada texto.

Esses trabalhos inserem os textos em “conversas” temáticas que visam a promover contextos sociocognitivos para a construção de sentidos via interação complexa entre elementos multissemióticos, entre as dimensões da emergência e da incorporação, conforme sugere Hanks (2008).

Seguem as sinopses dos capítulos distribuídos pelas partes I e II:

Parte I – O texto na construção de pesquisas (capítulos 2 a 11)

No capítulo 2, *Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada*, a autora tenta estabelecer uma interface entre o dialogismo bakhtiniano e a teoria da cognição como processo situado, contingente. A partir dessa relação, propõe que a abordagem didática de gêneros textuais/discursivos se faça com base em propósitos autênticos, fruto de uma concepção de ensino voltado para a aprendizagem, não para a instrução.

No capítulo 3, *Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido*, os autores, por meio de um relato de experiência, demonstram que atividades focadas na aprendizagem como cognição situada e incorporada estão em consonância com a concepção fluida de texto e cooperam para a compreensão de que o sentido se constrói na interação.

No capítulo 4, *Referenciação e reconstrução da intersubjetividade em cartas de amor do início do século XX*, as autoras abordam a (re)construção da intersubjetividade nas cartas de amor de um casal de namorados, Jayme e Maria, a partir das expressões usadas para referirem-se ao *self* e ao outro e das predicções que permitem reconstruir a identidade desses sujeitos.

No capítulo 5, *O fenômeno dêitico e seu alcance na interpretação do discurso*, a autora, baseando-se no trabalho de Hosenfeld, Duchan e Higginbothan (1995), expande a abrangência da Teoria da Mudança Dêitica para a compreensão de textos de diversos gêneros que não somente as narrativas ficcionais.

No capítulo 6, *A dêixis fictiva nas parábolas: uma função expansora por um dêitico memorial não prototípico*, a autora caracteriza a forma e a função dos diferentes tipos de dêiticos memoriais presentes na parábola *Os trabalhadores de uma plantação de uvas*, do Evangelho de Mateus.

No capítulo 7, *Teoria da acessibilidade em um roteiro de audiodescrição do filme “Um amigo inesperado”*, as autoras, tomando como base o estudo de Sales (2012), investigam, a partir da Teoria da Acessibilidade (TA) proposta por Ariel (2001), o referente Nicola no roteiro de audiodescrição do referido filme.

No capítulo 8, *Compreensão (con)textual em mídias sociais digitais*, os autores, ao abordarem a questão da leitura sob a perspectiva da complexidade, exploram de que forma aspectos que dão à leitura a configuração de atividade complexa se apresentam na compreensão (con)textual em mídias sociais digitais.

No capítulo 9, *A construção da referência em questões multissemióticas do ENEM*, os autores analisam como ocorre a construção do processo referencial anafórico em questões de cunho multissemiótico das edições 2012 e 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio.

No capítulo 10, *Os princípios da cognição situada na formação do professor: aliando o “saber sobre” ao “saber como”*, as autoras investigam, baseando-se no trabalho desenvolvido por Costa (2011a; 2011b), durante o funcionamento da disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), como uma metodologia de cunho sociocognitivista auxilia a conciliação entre o saber teórico e o saber prático sobre o texto e o ensino-aprendizagem de língua materna.

No capítulo 11, *Reflexões sobre o ensino de produção textual na perspectiva da sociocognição e da interação*, as autoras propõem a reflexão do ensino de produção de texto germinada sob uma perspectiva que considera a compreensão ampla de construção discursiva.

No capítulo 12, *Comentam nos blogs: a construção da cognição situada em um capítulo da revista Sialalendo*, os autores discutem, tomando a concepção de aprendizagem como cognição situada, a composição do capítulo “Comentam nos blogs”, da Revista Sialalendo, desenvolvida para alunos do 9.º ano da rede pública do estado do Ceará.

Parte II - O texto na construção de contextos de aprendizagem (capítulos 13 a 16)

No capítulo 13, *Atividade 1 – Comodismo*, os autores trazem uma atividade que aborda o tema comodismo em uma tirinha da personagem Mafalda. Para tanto, recorrem, por exemplo, a efeitos de sentido construídos por elementos multimodais, por expressões dêiticas ou pelo processo inferencial com base numa mescla de múltiplas informações.

No capítulo 14, *Atividade 2 – A hora da história: o príncipe encantado, a versão não contada*, as autoras propõem uma atividade em que abordam a imagem desconstruída do príncipe encantado vista nos contos de fadas. Para isso, utilizam a sinopse da animação “Enrolados”, a letra da canção “Príncipe”, de autoria de Lucas Lucco, e um cartum que mostra uma reunião de princesas casadas. A partir desses textos, são enfocados, como recursos para a construção de sentidos, conteúdos como a dêixis, os tempos verbais, a variação linguística e a função social dos gêneros sinopse e canção.

No capítulo 15, *Atividade 3 – Mania de explicação*, as autoras desenvolvem uma atividade cujo foco é o texto “Mania de Explicação”, que conta a história de uma criança que tinha a mania de inventar definições para tudo. Tendo em vista que essas definições são poéticas e não objetivas como as do dicionário, as autoras da atividade propõe que o aluno compare os significados do texto aos significados usuais, trazendo implícita a ideia de linguagem literal e linguagem figurada, além de conferir atenção aos tempos verbais a partir das vozes presentes no texto.

No capítulo 16, *Atividade 4 – Quando menos é mais*, os autores trazem a atividade nomeada “Quando Menos é Mais”, que trata do gênero microconto/miniconto e tem como foco o texto escrito pelo artista guatemalteco Augusto Monterroso “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”. O principal objetivo da atividade é discutir os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao texto alertando os alunos para a ideia de que não existe uma única forma de compreendê-lo. A partir da exploração desse microconto, os autores também põem em discussão a noção de minimalismo, interpretando e indicando outros textos, recorrendo também a imagens para despertar a discussão em aula.

Retomando o que dissemos no início, esta é uma amostra do que produzimos, como membros do GEENTE, ao longo do processo de aprendizagem vivido em nossa imersão no universo dos textos. Consideramos cada capítulo o resultado de um enquadre, uma configuração que se produziu em determinado ponto, uma tentativa de registro de nossa compreensão, em certo momento, das relações intrincadas entre linguagem, pensamento e realidade que premeiam nossa trajetória de estudo. Ao mostrar retalhos desse processo, não temos a pretensão de ensinar, mas de instigar o debate.

Boa leitura.

Referências

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

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

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

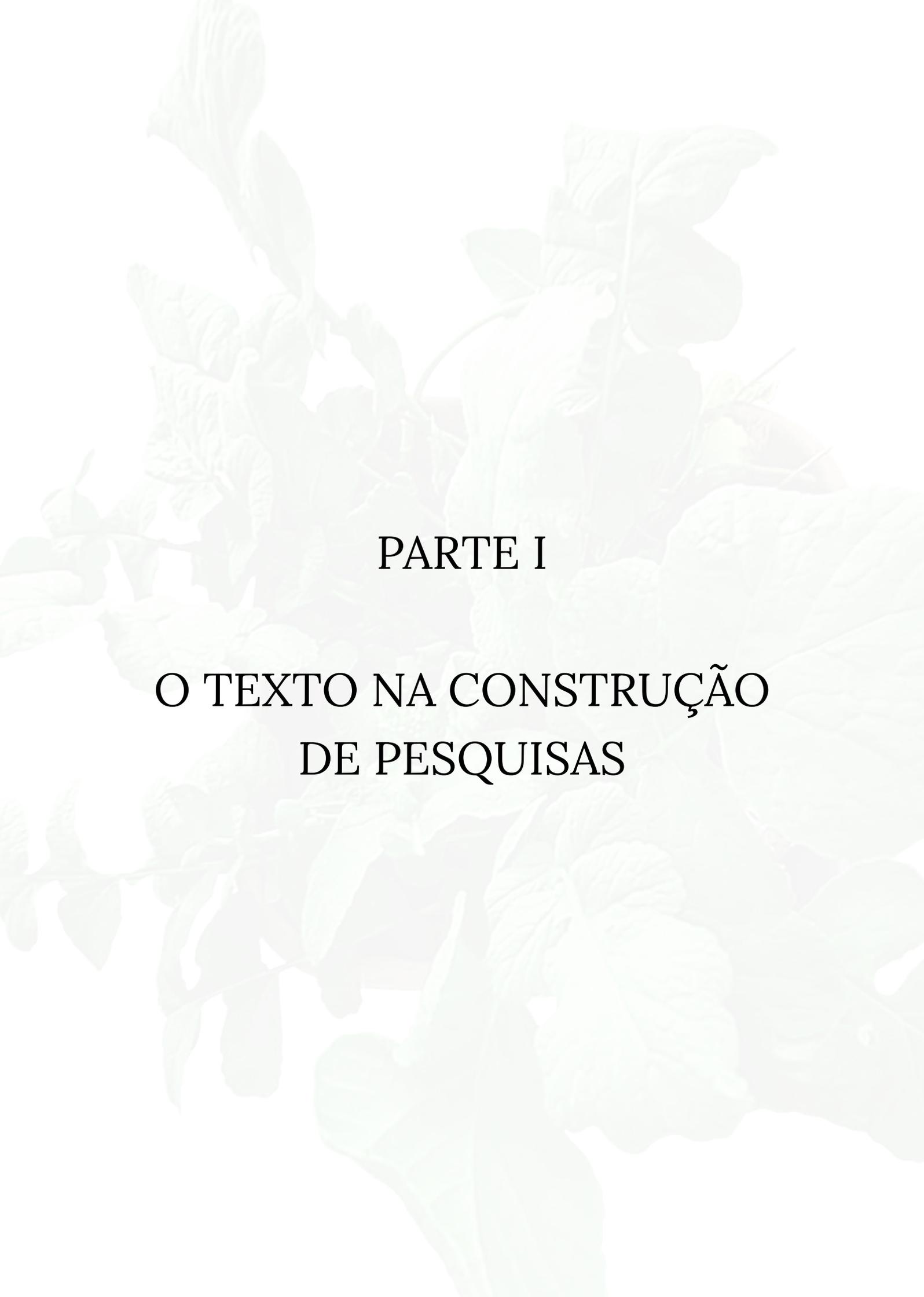
HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C) (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 251-300.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995.

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



PARTE I

O TEXTO NA CONSTRUÇÃO
DE PESQUISAS

LINGUAGEM COMO INTERLOCUÇÃO E APRENDIZAGEM COMO COGNIÇÃO SITUADA¹

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

Um olhar sobre a história do ensino de língua materna no Brasil leva-nos a perceber diversas mudanças de rota. De acordo com o panorama traçado por Marcuschi (2001), essas mudanças foram, em grande parte, influenciadas pela noção de língua predominante em cada momento da história. Houve, por exemplo, um tempo (do final do século XIX ao início do século XX) em que o ensino se voltou para a imitação de bons escritores, em função de uma concepção de língua como fator de identidade. Já em um momento seguinte, por volta da metade do século XX, a ação pedagógica, influenciada pela divulgação dos estudos estruturalistas, ocupou-se mais com a gramática, dando ênfase à descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Nos últimos anos, mais e mais aspectos do uso da língua estão sendo acrescentados aos estudos linguísticos pelas chamadas teorias da enunciação e do discurso. Além de surgirem de forma autônoma novas correntes teóricas, há uma tendência, no seio de algumas teorias, a ampliar seu escopo, numa tentativa de dar conta da complexidade do fenômeno linguístico. É o que acontece, por exemplo, com a Linguística de Texto, que, conforme observa Marcuschi (2001, p. 4), tem incorporado “domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos **linguísticos, sociais e cognitivos** no funcionamento da língua” (grifos do autor). Para ele, as noções de língua como ação e de texto como evento, assumidas atualmente pela Linguística de Texto, têm sido de grande valor para o ensino de língua. O autor enfatiza ainda a contribuição que é dada pela noção de língua como interatividade por outras teorias, entre as quais a Análise da Conversação, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala, a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interativa.

Este é de fato um momento rico para o ensino de língua e, em particular, para o trabalho com língua materna. A possibilidade de se buscarem nas pesquisas – amplamente divulgadas – subsídios para a prática pedagógica assume importância, principalmente porque há urgência em se fazer frente ao baixo nível de letramento de nossos jovens. Como observa Soares (2003, p. 6), o fracasso escolar no Brasil, que se manifestava antes apenas nas “avaliações internas à escola”, mostra-se hoje fora do âmbito escolar, nas avaliações externas promovidas pelos governos, nas diversas esferas do poder. E, continua a autora, se antes esse fracasso se manifestava no início do ensino fundamental, “traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão na etapa inicial do ensino fundamental”, atinge atualmente todo o ensino fundamental e chega até o ensino médio, “traduzindo-se em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura”.

1 Este trabalho foi publicado anteriormente na Revista Linguagem em foco, v. 2, n. 3, p. 151-168, 5 set. 2019. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1727>>.

Mas, se, por um lado, o desenvolvimento das teorias linguísticas favorece o ensino, visto que amplia e enriquece as noções de linguagem e de língua, por outro lado, gera também novos desafios para a prática pedagógica, uma vez que torna o objeto de ensino mais complexo. Considerando-se o ponto de vista do professor, não se pode negar a grande distância que separa um ensino tradicional, centrado no sistema da língua, de uma abordagem voltada para as práticas discursivas. Não se trata apenas de estender o objeto material de ensino passando da frase ao texto e aplicando novas técnicas; trata-se, isso sim, de assumir uma nova concepção de linguagem para redimensionar o papel da língua na vida dos falantes, além de submeter as ações pedagógicas a essas novas bases teóricas, o que implica também reformular os conceitos de ensino e aprendizagem. Todas essas exigências parecem explicar a não aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas pelos PCN, que apontam na direção de um ensino voltado para a língua em uso.

Concordando com Faraco e Castro (2000, p. 3), para quem a teorização constitui um “antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas”, tentamos, neste capítulo, aproximar a proposta de ensino da língua em uso da noção de aprendizagem como ação situada, corporificada e distribuída. Discutimos em que medida a ideia de que a situação de aprendizagem é parte integrante daquilo que se aprende (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989) poderá ajudar o professor a abordar os conteúdos de língua materna, mais especificamente os gêneros, com base nas noções de linguagem como “uma forma de ação interindividual [...], um processo de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 22).

1. O dialogismo do Círculo Bakhtiniano e os PCN

Diante da multiplicidade de teorias que se voltam para os fenômenos discursivos e que, de forma direta ou indireta, servem de suporte aos PCN, vale buscar em um desses muitos referenciais teóricos subsídios para uma aplicação mais efetiva desse conjunto de novas diretrizes para o ensino. A compreensão do dialogismo bakhtiniano, que, como admite Barros ([1996] 2001), antecipou os estudos atuais do texto e do discurso, é, a nosso ver, um conhecimento importante para oferecer ao professor maior segurança e autonomia e, assim, contribuir para que a “virada pragmática” chegue à sala de aula.

Com efeito, um dos postulados básicos que fundamentam os PCN é o de que a linguagem é “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p. 22). Esse conceito de linguagem como interlocução, embora esteja presente em teorias mais recentes, remete-nos ao pensamento bakhtiniano², mais especificamente à ideia de língua como processo dialógico. Bakhtin/Volochinov, ao criticar o “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”, concluem que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. ([1929] 2002, p. 123, grifos do autor)

A noção de diálogo, conforme explica Sobral (2005, p. 106), apresenta-se nas obras dos pensadores do Círculo de Bakhtin em três acepções:

(1) como um princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;

2 Para Possenti (FARACO, 2003, p. 8), “a apropriação de alguns conceitos, especialmente os de diálogo, polifonia e gênero, se não tem sido feita de forma ilegítima – como decidir? – certamente não pode justificar-se com o prestígio e as luzes de Bakhtin”.

(2) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;

(3) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

É principalmente a segunda acepção que, conforme entendemos, poderá contribuir mais diretamente para uma nova forma de abordagem pedagógica da língua. Se, como afirma Bakhtin (2000, p. 123), qualquer ato enunciativo (mesmo que se trate de um texto ou uma obra inteira) deve ser visto somente como “uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”, mais ainda, se essa corrente de comunicação representa “apenas um momento na interação de um grupo social”, não há por que estudar o texto/discurso de maneira estanque, fora dessa corrente.

Dentro desse princípio de que a língua deve ser estudada “em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, 1961 *apud* FARACO, 2003, p. 91), o autor sugere uma abordagem cujo foco deve recair inicialmente sobre as “formas e tipos de interação verbal, associadas às situações em que se desenvolve tal interação”, passando depois pelas “formas das distintas enunciações” para, só então, chegar ao “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2000, p. 124).

Essa hierarquia, obviamente, não deve ser entendida como uma sequência temporal rígida para a análise dos fenômenos da língua (tal interpretação não combinaria com o pensamento bakhtiniano). O que Bakhtin evidencia é que não se deve perder de vista o discurso em ação, nas instâncias em que ocorrem as relações sociais.

Ao falar de “formas e tipos de interação”, ele está, na verdade, referindo-se aos gêneros, um conceito cujas bases, na opinião de Brait (2001), já estariam sendo aí delineadas. De fato, em Bakhtin ([1979] 2000, p. 279), o autor afirma que

- (1) “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados”;
- (2) os enunciados “emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”;
- (3) o enunciado, quer por seu “conteúdo”, quer por sua “construção composicional [...]”, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”;
- (4) “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” que constituem os “*gêneros do discurso*”. (grifos do autor)

Essa noção de gênero, como podemos perceber, além de considerar as coerções sociais, quando admite a tipificação dos enunciados, leva em conta também a interferência dos sujeitos na produção de sentidos, quando relativiza a estabilidade desses mesmos enunciados. Como sugere Brait (2001), a estabilidade apenas relativa dos gêneros expressa o modo de funcionamento da língua na concepção dialógica, que constitui a síntese da crítica bakhtiniana ao “objetivismo abstrato” e ao “subjetivismo idealista”. O estilo seria responsável pelo lado instável, variável da língua.

O reconhecimento da noção de gênero como um elemento que reflete a visão de língua em ação constitui um saber importante para orientar as práticas pedagógicas dentro dessa concepção. Um professor que de fato adote, como princípio norteador de suas ações, a visão bakhtiniana de língua cuidará para que os alunos se instituem, verdadeiramente, como sujeitos participantes do “diálogo” contínuo que se instaura nas relações sociais. Atuará, então, criando condições para que eles se apropriem dos gêneros, não como modelos rígidos a serem imitados, mas como ferramentas que lhes possibilitarão

construir sentido na interlocução, seja compreendendo o discurso do outro, seja produzindo seu próprio discurso.

Qual será, então, a forma mais apropriada de se abordar esse conteúdo nas aulas de língua materna? Até que ponto se pode ensinar um gênero? Se, como afirma Bazerman (2005, p. 31), “Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”, como transformá-los em objeto de ensino? Em que medida a noção tradicional de ensino pode ser aplicada aos fenômenos da língua em ação? Questões como essas põem também em pauta a concepção epistemológica que orienta as práticas pedagógicas.

2. Ensino ou aprendizagem?

Discutir a abordagem pedagógica dos gêneros nos remete a uma pequena história, narrada pelo poeta e músico indiano Rabindrath Tagore e citada por Brown e Duguid (1996, p. 47):

Um grande músico esteve em nossa casa. Ele cometeu um grande erro [...] determinou-se a me ensinar música, e conseqüentemente não houve aprendizagem. Contudo, eu casualmente tomei dele um certo nível de conhecimento roubado.

A história de Tagore põe em foco uma contradição que, apesar de ser sempre observada na didatização dos conhecimentos em geral, parece ficar mais evidente quando se toma como objeto de estudo um conteúdo fluido como a linguagem. De um lado, tem-se uma concepção de ensino fundada no cognitivismo clássico; de outro, uma visão de aprendizagem como cognição situada.

No primeiro caso, 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. Quando se aplica uma visão forte dessa teoria ao ensino, tem-se, por exemplo, implicada a ideia de que primeiro os alunos precisam conhecer as regras; só depois, então, serão capazes de empregá-las. Para Varela (1989), essa visão de cognição pode ser comparada ao domínio do jogador de xadrez, em cujo jogo há regras fixas e predeterminadas para se movimentarem as peças buscando resolver um problema.

No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos. Como seres imersos no mundo, não operamos sobre ele de forma absolutamente objetiva porque não nos é dado flagrar a realidade tal qual ela é e representá-la intelectualmente com fidelidade absoluta, como parece ser suposto pelo senso comum.

Ao criticar a tentativa de Clark (1996) de descrever detalhadamente as ações conjuntas no uso da linguagem, Shotter (1999, p. 29) explica que boa parte do conhecimento que utilizamos em nossas vidas é adquirida culturalmente, sem que tenhamos de pensar a esse respeito. Segundo o autor, “nós entrelaçamos nossas atividades com outras das outras pessoas sem, aparentemente, termos nenhuma forma para ‘dar conta’ de como fazer isso. São práticas bem estabelecidas, formas regulares de ação, aspectos do tipo de pessoa que somos em nossa cultura”.

Alinhando-se ao pensamento de Wittgenstein (1953), Shotter argumenta que seguir uma regra é diferente de pensar sobre ela. As regras se constroem implicitamente, no curso das ações. Como seres

imersos numa cultura, nós as incorporamos em forma de rotinas. Esse é um conhecimento que parece não ser totalmente passível de formalização, porque está intimamente ligado à ação ou, pode-se dizer, constitui a própria ação. Esse tipo de conhecimento, afirma o autor (1999, p. 129), corresponde à noção aristotélica de *phronesis*: o conjunto de “formas prático-morais cotidianas de nos relacionarmos responsabilmente com os outros e com tudo o mais em nosso entorno”. Ao contrário do conhecimento teórico, que pode ser aprendido e depois esquecido, a *phronesis* faz parte do nosso próprio ser. Ainda apoiado em Wittgenstein, Shotter conclui, criticando a crença de que a análise lógica daria conta do uso da linguagem ordinária e propondo um diálogo entre as “abordagens teórica e mais prática” (1999, p. 32) nos estudos sobre a ação conjunta. Aplicando-se essa visão de Shotter ao ensino, mais precisamente à abordagem dos fatos linguísticos, tem-se como implicação a necessidade de instanciar as atividades pedagógicas em contextos reais.

Nessa perspectiva, Brown, Collins e Duguid (1989, p. 32) criticam as práticas de ensino baseadas na ideia de que é possível abstrair o conhecimento conceitual das situações em que ele é aprendido e usado: “essa suposição limita inevitavelmente a efetividade de tais práticas”. Para comprovar essa afirmação, eles citam a experiência de Miller e Gildea (1987), com o ensino de vocabulário a partir de definições do dicionário e de alguns exemplos com frases descontextualizadas. Como resultado, as crianças pesquisadas teriam cometido erros do tipo

Eu e meus pais nos correlacionamos porque sem eles eu não estaria aqui.

Eu fui meticuloso ao descer do penhasco.

A Senhora Morrow estimulou a sopa.

(BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 32)

Para os autores, tais resultados “mostram como a premissa de que saber e fazer podem ser separados leva a um método de ensino que ignora a maneira como as situações estruturam a cognição”. Diante do método, observam eles, tais erros seriam “inevitáveis”, uma vez que o que estava em jogo eram fragmentos de conhecimento. Inspirados nas ideias de Numberg (1978), argumentam que o uso da linguagem “envolve um constante confronto com ambiguidade, polissemia, nuance, metáfora”, problemas que não se resolvem sem a ajuda do contexto extralinguístico da enunciação (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 32).

Brown e Duguid (1996) põem em foco a preocupação, corrente nos meios educacionais, com as formas de operacionalização das teorias da aprendizagem situada. Segundo esses autores, a pergunta básica, especialmente entre os interessados em tecnologias, é “Como as ideias da aprendizagem situada podem ser instanciadas na tecnologia educacional?” (p. 47) Eles explicam que a dificuldade em se pautar o ensino pela teoria da aprendizagem situada não reside na impossibilidade de se criarem tecnologias, mas na necessidade de se reconceptualizarem, além do conceito de aprendizagem, outras noções dominantes no meio educacional, como as de “ensino, instrução, aprendiz, matéria [de estudo], tecnologia e sistema”. Numa alusão à declaração de Tagore, sugerem que a pergunta “Como você operacionaliza a teoria situada?” seja substituída por algo do tipo “Como você legitima o furto?” (BROWN; DUGUID, 1996, p. 47).

Para explicitar essa mudança de perspectiva, Brown e Duguid (1996, p. 48) estabelecem uma lista de quatro oposições entre termos: (1) “instrução vs aprendizagem”, (2) “explícito vs implícito”, (3) “individual vs social” e (4) “sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos”. Conforme esclarecemos a seguir, o primeiro termo de cada oposição dá suporte à “noção convencional de operacionalização”; o segundo enfraquece essa noção, pondo mais em foco a perspectiva de quem aprende do que a de quem ensina.

(1) Instrução vs aprendizagem. Na perspectiva da instrução, a aprendizagem é o resultado da transmissão de conhecimento por parte do professor. Quando o processo é bem-sucedido, os alunos aprendem exatamente o que o professor ensina. Já na visão da aprendizagem situada, aprender é parte inerente a “um processo contínuo, não terminado”, que segue por toda a vida. “Os eventos, circunstâncias ou interações não são discretos. Ao contrário, são assimilados ou apropriados em função do que veio antes” (BROWN; DUGUID, 1996, p. 48). Argumentam os autores que a aprendizagem não deve ser considerada análoga ao acréscimo de tijolos a uma construção. Aprender seria mais próximo a acrescentar uma nova cor à cor que já faz parte de uma determinada pintura. A cada acréscimo, as cores se fundem e se transformam, gerando uma nova nuance, um novo estágio no processo. Daí por que, afirmam, não é correto avaliar a aprendizagem levando em conta apenas o que foi ensinado.

(2) Explícito vs implícito. Como já foi bastante enfatizado anteriormente, há uma crença errônea de que se pode tornar explícito todo o conhecimento, o que leva a um ensino voltado para a teoria dissociada da prática. Brown e Duguid (1996, p. 49), apoiando-se em Suchman (1987), reforçam a idéia de que “não há algo como uma descrição ‘completa’”. Explicam eles que os dois tipos de conhecimento têm funções diferentes e que, por isso, ao ser explicitado, o conhecimento implícito perde sua função como tal. Aos que acusam os adeptos da cognição situada de negarem o saber teórico e abstrato, os autores respondem que a explicação e a abstração “são em si mesmas práticas sociais” (p. 50) e, como tal, não podem ser consideradas universais. Embora abstratas, elas são “socialmente localizadas”, não devendo, portanto, ser isoladas das demais práticas.

(3) Individual vs social. Brown e Duguid (1996) afirmam que a prática, a explicação e a abstração, se por um lado não podem ser consideradas universais, por outro, não podem ser tidas como individuais. Elas estão inseridas nas chamadas “comunidades de prática”, um conceito que eles tomam de empréstimo a Lave e Wenger. (LAVE; WENGER, 1991 *apud* BROWN; DUGUID, 1996, p. 50). Brown e Duguid esclarecem que é nesse tipo de contexto que os aprendizes conseguem construir sentido. Mesmo que uma determinada instrução seja extensiva ao grupo, esta poderá não contribuir para a aprendizagem se o contexto social for fictício. Em compensação, algumas práticas complexas podem ser facilmente aprendidas quando funcionam em uma comunidade de prática autêntica, mesmo com um mínimo de instrução. É a inserção no contexto social que oferece ao aprendiz a oportunidade de “furtar” o conhecimento, segundo sua necessidade, de acordo com seus interesses.

(4) Sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos. Com essa categoria Brown e Duguid respondem mais diretamente aos que se preocupam com o uso de tecnologias (geralmente em treinamentos para o trabalho). Mesmo assim, algumas das observações nos parecem importantes também para quem lida com o trabalho pedagógico em sala de aula. Para os autores, os aprendizes não devem ser privados de uma convivência com as práticas em um entorno mais amplo que o do uso imediato da tecnologia que está sendo empregada (o uso de *software*, por exemplo) para um fim específico. Somente um olhar além do objeto de aprendizagem imediato permitirá a esses aprendizes perceber “que parte do conhecimento é mais apropriada para roubar” (1996, p. 51).

A partir do exame dessas quatro categorias, Brown e Duguid (1996, p. 52) concluem ser difícil “falar em termos de operacionalização e tecnologia instrucional”. A melhor forma de dar suporte à aprendizagem seria, ao invés de oferecer subsídios por antecipação, despertar interesses e, assim, dar oportunidades para que os aprendizes se apropriassem do conhecimento necessário para dar respostas às suas demandas.

Essa conclusão parece válida para o trabalho com a linguagem, em particular com os gêneros. Por sua natureza flexível e situada, este é um conhecimento que precisa ser “roubado”, mais que “ensinado”. Como afirma Bazerman, (2006, p. 23), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser”, dos quais nos apropriamos culturalmente. Assim, os gêneros precisam ser “vividos”. O problema é que, como observam Brown e Duguid (1996, p. 52), a prática de “roubar” conhecimento

não parece ser comum no ambiente escolar. Segundo eles, “A sala de aula, infelizmente, tende a ser bem segura contra roubo”.

3. Ensino como instrução – gênero como produto

Atentando para as propostas de abordagem de gêneros na sala de aula, somos levados a concordar com Brown e Duguid. O tipo de sequência didática mais comum apresentado pelos manuais de ensino e seguido, quase sempre à risca, pelos professores está, certamente, mais relacionado à perspectiva da instrução que à da aprendizagem, ou seja, promove de fato uma certa “segurança contra roubo”. Parte-se quase sempre da descrição para se levar o aluno a produzir de acordo com os parâmetros descritos. Mesmo quando se usam recursos como os chamados projetos – que teoricamente proveriam os contextos para que se desenvolvessem atividades sociais autênticas e, junto com estas, o conhecimento dos gêneros –, o que prevalece é a ideia de que a instrução é que garante a aprendizagem. Os gêneros são objetos, pacotes de conhecimento que precisam ser “passados” pelos professores (ou pelo livro didático) aos alunos, dentro de uma sequência de instruções previamente estabelecida.

A título de ilustração, comentamos a seguir uma sequência de atividades retirada de um manual didático do Ensino Médio. A obra, elaborada por Cereja e Magalhães (2005), é voltada para a produção textual e organiza as unidades de estudo em torno de grupos de gêneros. A culminância de cada unidade se faz com uma proposta de projeto em que os alunos são instruídos a usar o conhecimento aprendido. A sequência que selecionamos faz parte da abordagem do gênero notícia, que compõe um capítulo dentro da unidade “Em dia com o que acontece”. Como sugere o título, essa unidade enfoca gêneros jornalísticos com função informativa (além da notícia, são estudadas a entrevista e a reportagem). A culminância se dá com a montagem de um jornal mural.

Não nos detemos aqui na análise desse nível maior de organização, embora consideremos que ele está também ligado à forma de abordagem específica dos gêneros. O fato de, por exemplo, o projeto funcionar, praticamente, apenas como a culminância do estudo dos três gêneros (quando o esperado seria que orientasse esse estudo) é uma consequência da concepção de gênero como um produto pronto a ser ensinado, e de aprendizagem como um ato de “receber” conhecimentos. O projeto tem, no caso, como principal função provar se de fato teria havido a transferência de conhecimento, não de promover práticas sociais autênticas, junto às quais emergiria um sistema de gêneros funcionando conjuntamente, como é sugerido por Bazerman (2005).

Ocupamo-nos apenas da série de questões seguintes, que compõem o tópico “A Notícia” e se distribuem em dois subtópicos – “Explorando o gênero” e “Produzindo a notícia”.

Explorando o gênero:

Leia esta notícia:

Dois dias. E a baleia continua enalhada

Biólogos e bombeiros não conseguiram ainda salvar a jubarte que apareceu em praia de Niterói

CAROLINA ISKANDARIAN

Rio – Pelo segundo dia consecutivo biólogos e bombeiros tentaram sem sucesso desencalhar a baleia jubarte que está na Praia do Forte do Imbuí. O animal tem 10 metros e pesa 10 toneladas. Na operação de salvamento, que seria suspensa no início da noite, foram usados um rebocador da Petrobrás, cordas e redes.

Em 13 anos, é a segunda vez que uma baleia jubarte encalha no litoral do Estado. Em 1991, um animal, batizado de Rosalina, ficou três dias encalhado em uma praia de Saquarema, na Região dos Lagos. A bióloga Bernadete Fragoso, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), disse que Rosalina foi o primeiro caso de uma baleia encalhada resgatada com sucesso.

Desde as 7 horas, 60 pessoas tentavam puxar a baleia para o alto-mar com a ajuda do rebocador. Depois de quatro tentativas, mais duas redes da marinha foram enviadas para a praia no fim da tarde. Os biólogos explicaram que a baleia estava dentro de um buraco, presa em um banco de areia. Sempre que os bombeiros tentavam envolvê-la com as redes e cordas, ela se debatia, provocando ferimentos no dorso e nas nadadeiras.

“Não sabemos se ela vai resistir, porque os pulmões estão comprimidos pelo seu peso”. Disse Bernadete. O motivo que trouxe a jubarte até a praia na manhã de domingo ainda é desconhecido. “Ela pode ter vindo atrás de um cardume ou fugido dos predadores, como tubarões e orças”, disse o biólogo Luiz Cláudio Mayerhofer. Segundo ele, a espécie é dócil e conhecida por suas acrobacias (*O Estado de S. Paulo*, 10/8/2004).

1. A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um gênero jornalístico.

- a) Qual é o objetivo de uma notícia?
- b) Em que veículos são transmitidas as notícias?

2. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: lead (lê-se “lide”) e corpo. O lead consiste geralmente no primeiro parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo, em poucas linhas, no qual são fornecidas respostas às questões: o quê (fatos), quem (personagens/pessoas), quando (tempo), onde (lugar), como e por quê. Na notícia em estudo, identifique:

- a) o fato principal;
- b) as pessoas envolvidas;
- c) quando ocorreu o fato;
- d) o lugar onde ocorreu o fato;
- e) como aconteceu o fato;
- f) por que o fato aconteceu.

3. O corpo da notícia é a parte que apresenta o detalhamento do lead, fornecendo ao leitor novas informações, em ordem cronológica ou de importância. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

4. Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum citarem o discurso de algumas dessas pessoas. Na notícia em estudo:

- a) identifique uma dessas citações e dê o nome da pessoa citada.
- b) como o leitor pode identificar esses discursos na notícia?
- c) que tipo de discurso é empregado nos trechos citados: discurso direto ou indireto?

5. Observe a linguagem empregada no texto.

a) que característica ela representa?

- Impessoal, clara, objetiva, direta, acessível a um público amplo
- subjetiva, indireta, emprega palavras de uso não corrente na língua coloquial, faz uso de gírias

b) Que variedade linguística ela adota?

6. Observe as formas verbais presentes na notícia em estudo.

a) Que tempo verbal predomina?

b) Na sua opinião, por que há o predomínio desse tempo verbal?

7. Observe o título da notícia em estudo: “Dois dias. E a baleia continua encalhada”.

a) Ele anuncia o assunto que será desenvolvido no texto?

b) Em que tempo e modo verbal encontra-se o verbo empregado no título?

c) Por que, na sua opinião, costuma-se empregar esse tempo verbal nos títulos das notícias?

8. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: quais são as características da notícia?

Produzindo a notícia:

1. Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seus colegas no capítulo Projeto desta unidade. Ela será, portanto, lida por colegas de sua classe e de outras, por funcionários e professores da escola, parentes e amigos.

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. O fato pode se referir à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, aos jovens, à violência urbana, etc.

- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. O fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, uma campanha de entidade filantrópica, um acontecimento cultural, um passeio ciclístico, um evento promovido por uma sociedade de bairro, a inauguração de um centro esportivo ou cultural, a abertura de um estabelecimento comercial, uma festa de rua, etc.; o fato relativo à escola pode ser formatura, uma campanha, uma feira de livros, uma mostra de cinema, uma feira científica, uma apresentação teatral, uma comemoração cívica, um campeonato esportivo, aquisição de jornais, revistas ou livros para a biblioteca, uma festa beneficente, uma excursão, etc.

Ao escrever a notícia, siga estas instruções:

a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto, procurando obter o maior número possível de informações.

b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, empregue um vocabulário acessível à maioria das pessoas;

evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; empregue a variedade padrão da língua.

c) Redija primeiramente o lead, procurando responder às perguntas básicas que um leitor faria: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?

d) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou a mais esclarecedora para o leitor, como forma de despertar seu interesse; use no relato verbos em 3ª pessoa; evite dar sua opinião sobre o fato.

e) Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto que será desenvolvido.

f) Faça um rascunho e passe a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua notícia. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

No subtópico “Explorando o gênero”, que começa com a instrução “Leia esta notícia”, apresenta-se ao aluno o texto “Dois dias. E baleia continua encalhada”, que fala da tentativa infrutífera de desencalhar uma baleia numa praia de Niterói.

Uma primeira observação que podemos fazer é quanto ao modo de apresentar o texto. O tipo de instrução, que simplesmente manda ler, já sugere que o propósito dos autores não é criar uma oportunidade de engajamento dos alunos como leitores autênticos que dialogam com o autor. O texto vai servir apenas de pretexto para o ensino das características superficiais do gênero em estudo, conforme percebemos quando examinamos toda a sequência de **comandos**³. Vale lembrar que Bazerman (2005, p. 39) nos previne contra uma série de limitações decorrentes da caracterização dos gêneros de forma superficial. Entre essas limitações estaria o risco de se tomarem os elementos característicos como “fins em si mesmos”, o que encobriria o caráter flexível próprio dos gêneros.

Nas questões seguintes à apresentação da notícia, fica patente a não importância do texto como enunciado singular. Percebe-se que qualquer material escrito que apresentasse a estrutura formal de uma notícia poderia ocupar o lugar do texto em questão, isto é, serviria como exemplo para ancorar a teoria que os autores pretendem ensinar. A questão de número 1 gera, inclusive, uma quebra de expectativa que reforça essa ideia de uso do texto como pretexto, porque remete ao conhecimento geral, em tese, sobre as funções e os suportes possíveis para o gênero notícia, não às informações específicas veiculadas pela notícia em foco, como seria esperado.

Segue-se a isso a descrição de partes da notícia (*lead* e corpo), nas questões 2 e 3, respectivamente. Em ambos os casos, o aluno é instruído a identificar elementos previamente descritos como próprios do gênero em estudo. Os aspectos linguísticos são depois abordados, nas questões de 4 a 7, com o mesmo propósito: fazer generalizações sobre o gênero, usando o texto como um “lugar” onde podem ser identificados os elementos enfocados. Assim é que, após essa série de questões direcionadas para a arquitetura textual, solicitam-se do aluno, na questão 8, as características do gênero notícia. Podemos dizer que os autores fazem uma apresentação técnica da notícia enquanto modelo a ser seguido, mas não se ocupam com o que de fato esse exemplar, como enunciado único, possa dizer ao aluno.

Toda essa série de questões em torno do texto lido vai servir de suporte à atividade que é solicitada no subtópico 2, intitulado “Produzindo a notícia”, em que se instrui o aluno para que escreva uma notícia sobre um fato qualquer, no âmbito internacional, nacional ou local. Após a apresentação das duas propostas de escrita, exhibe-se uma lista de recomendações a serem seguidas pelo aluno durante

3 Ao grifar o termo, queremos chamar a atenção para a abordagem diretiva que permeia toda a sequência didática. Esse tipo de questão não abre espaço para a interação e, assim, não contribui para a participação ativa do aluno. Impõe certezas, ao invés de suscitar dúvidas e fomentar descobertas.

a produção da notícia de sua preferência. Fica aí mais uma vez reforçada a ideia de que o importante é o cumprimento da tarefa de produzir um texto que se enquadre no modelo canônico do gênero em estudo.

Observando essa proposta à luz das categorias de Brown e Duguid (1999), vemos que ela pode ser facilmente associada aos primeiros termos das oposições comentadas na seção 2: instrução, explícito, individual, sistemas estritamente construídos. De forma simplista, prima-se pela explicitação de aspectos formais da notícia, estabelecendo-se regras apriorísticas sobre o gênero. Fica claro que a série de questões tem por base a concepção epistemológica que vê o conhecimento como algo a ser isolado do contexto natural e, como uma coisa pronta, descrito, “empacotado” e entregue ao aprendiz.

4. Gênero como processo discursivo – aprendizagem como apropriação de conhecimento

O exemplo que analisamos no segmento anterior demonstra o tipo de reducionismo que a concepção tradicional de ensino impõe à noção de gênero. A série de questões abordando a notícia nega a visão de Bazerman (2005, p. 31), para quem “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual” e constituem “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Esse tipo de abordagem pode também ser considerado incompatível com a visão dialógica da linguagem, que, como vimos, faz parte da base teórica dos PCN. Não promove a interação dos alunos, nem com aqueles que seriam seus parceiros distantes (autores dos textos que eles leem e leitores pretendidos para os textos que escrevem), nem com os que seriam interlocutores mais próximos (colegas de turma e professor)⁴. Ao contrário do que se pretende com a série de atividades aqui analisadas, Bakhtin, ao falar de gêneros, segundo observação de Faraco (2003, p. 114), “não se propõe a fixar o que se move, a estancar o que flui, nem a estabelecer limites claros para aquilo que é necessariamente impreciso, já que intrinsecamente vinculado à contingência das atividades humanas”. Podemos, assim, perceber que há relações epistemológicas fortemente implicadas na concepção dialógica de linguagem. Assumir o uso da língua como interlocução parece requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada. Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva.

Levando em conta, então, o princípio da cognição situada, de nada valerá um projeto que não promova a participação ativa dos alunos em experiências que contextualizem a apropriação do conhecimento. Para que estes se engajem de verdade no desenvolvimento de tal projeto, mais do que lhes apresentar tarefas prontas a serem cumpridas, faz-se necessário negociar com eles as ações a serem realizadas, integrando-os no próprio planejamento. Nas aulas de produção textual não basta, por exemplo, como parece ser uma crença comum, informar-lhes os elementos de uma pretensa situação (propósito, destinatário, gênero etc.) para que se tenha de fato essa situação de produção. Se eles não assumem de verdade seu papel de partícipes das ações e, conseqüentemente, de autores do discurso, não se cria uma verdadeira instância discursiva.

Um exemplo de como funciona na prática esse outro tipo de abordagem dos gêneros pode ser encontrado em Parente e Costa (2008), que constitui o relato do desenvolvimento de um projeto de leitura de obras literárias com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental. A partir da montagem

4 Apesar de no item 8 da seção “Explorando o gênero” ser dada ao aluno instrução para que se reúna com colegas, o trabalho em grupo sugerido leva apenas a uma compilação das características supostamente explicitadas durante a resolução de toda a série de quesitos anteriores.

de uma pequena biblioteca em sala de aula, a professora estabeleceu, com a participação verdadeira dos alunos, um programa de empréstimo de livros que desencadeou a produção de diversos gêneros orais e escritos, a começar pelo contrato de normatização dos empréstimos, produzido coletivamente. Uma das cláusulas desse contrato estabelecia encontros quinzenais para a socialização das leituras, o que foi efetivado por meio de uma variedade de gêneros. Assim, além das trocas espontâneas (que foram constantes, motivados pelo alto grau de interesse pela leitura), os alunos produziram debates, cartas, textos publicitários, jornais falados, entrevistas, histórias em quadrinhos e paródias, como parte de um “sistema de gêneros” – conforme propõe Bazerman (2005) – necessários ao funcionamento do projeto. Vale ressaltar que, de acordo com a explicação da professora, o planejamento teve de ser frequentemente adaptado às demandas dos alunos, os quais opinavam sobre as atividades e propunham modificações.

Embora não nos seja possível oferecer aqui uma descrição mais detalhada da experiência, acreditamos ter ficado clara a forma como a proposta se diferencia da abordagem tradicional, exemplificada no segmento anterior. Os gêneros, neste experimento, foram produzidos de forma situada, numa instância discursiva, para promover as trocas entre sujeitos que partilhavam interesses comuns. E foi no curso do processo de produção que esses sujeitos se apropriaram das características de tais gêneros, construindo o saber teórico a partir das necessidades impostas pelo domínio do saber prático. Tal apropriação não estará jamais terminada, porque haverá sempre novas adaptações a cada nova situação de uso e, logicamente, novas ampliações da teoria.

Considerações finais

Na tentativa de aproximar as teorias do dialogismo e da cognição situada, pusemos em pauta, neste capítulo, uma questão que já vem preocupando alguns linguistas brasileiros, entre os quais Faraco (2003) e Bonini (2003): o uso pedagógico da noção de gênero. A tentativa de ensinar (no sentido tradicional do termo) os gêneros, conforme vimos, contradiz a concepção de língua como ação dialógica. Os gêneros, que na concepção bakhtiniana refletem o caráter dinâmico e complexo da linguagem – tão regulares que permitem às pessoas se compreenderem mutuamente, mas tão flexíveis que não impedem que essas mesmas pessoas produzam enunciados inteiramente novos a cada ato enunciativo –, passaram a ser vistos como receitas a serem seguidas. Não há como os alunos optarem pelo acréscimo ou a supressão de um ou outro item no desenvolvimento dessas receitas. Não há como eles se inscreverem como autores do próprio discurso, muito menos como dialogarem com autores dos discursos que ouvem e leem.

Podemos dizer que a visão tradicional de ensino, baseada no cognitivismo clássico, representa um empecilho a que se mude a concepção de língua. Linguagem como diálogo e aprendizagem como cognição situada parecem ser duas faces de uma mesma visão da realidade, aspectos de um mundo em que nada está pronto, nada é dado *a priori*; tudo se configura e reconfigura constantemente no fluxo das interações. Assumir essa visão da realidade parece ser uma condição fundamental para que as mudanças ocorram na abordagem pedagógica da língua.

Têm razão Faraco e Castro (2000) quando reclamam da carência de teoria nas orientações para a prática pedagógica de língua materna. Mais que de sugestões metodológicas para o ensino de língua, os professores parecem necessitar de reflexão sobre as teorias que embasam tais sugestões. Munidos de uma fundamentação teórica consistente, eles deverão sentir-se seguros para planejar e coordenar as ações pedagógicas de forma mais consciente, adquirindo, inclusive, maior competência e autonomia para criticar os manuais didáticos e adaptá-los às necessidades de seus alunos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Trans. By Carly Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução a partir do francês Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitech, 2002.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2001.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira. In: DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. Tradução. Ana Regina Vieira e Judith Chambliss Hoffnagel. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, P. D. (orgs.). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo, Cortez, 2006.
- BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2001.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Claraluz, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1998.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. *Educational Technology Publications*, 1996. p. 47-56. Disponível em: <http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm>. Acesso em: 15 mar. 2006.
- CLARK, H. H. *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em revista*. Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2006.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife, v. 13/14, p. 187-218, 2001.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. Leitura como fruição e gênero como interação. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. *Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2008.

POSSENTI, S. Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

SEMIN, G. R.; SMITH, E. R. Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. *Cognitive systems research*, 3, p. 385-396, 2002.

SHOTTER, J. Must we 'work out' how to act jointly? *Theory and Psychology*. 9, p, 29-133, 1999.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de Caldas, outubro de 2003. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 28 fev. 2006.

VARELA, F. J. *Conocer*. Barcelona: Gedisa, 1998.

ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO COMO EVENTO: O DESAFIO DE FAZER EMERGIR O SENTIDO¹

Maria Helenice Araújo Costa

Benedita Conceição Braga Monteiro

Luiz Eleildo Pereira Alves

Introdução

De acordo com Blühdorn e Andrade (2009, p. 21), os estudos empreendidos pela Linguística Textual, desde a década de 60 do século XX até os dias atuais, revelam deslocamentos de diversas ordens: “(i) da teoria para a aplicação; (ii) do texto abstrato para o texto concreto; (iii) do microtexto para o macrottexto; (iv) das forças centrípetas para as forças centrífugas”. De um modo geral, pode-se dizer que o panorama histórico-conceitual da disciplina aponta para um movimento de expansão do texto, não necessariamente em termos de extensão, mas principalmente em termos de complexidade. De nossa parte, acrescentaríamos ainda um quinto deslocamento: (v) da estabilidade para a instabilidade.

Atentando para o panorama evolutivo que é traçado por diversos autores², percebe-se que estes estabelecem praticamente um consenso ao apontar três fases na curta trajetória dessa disciplina que nasceu nos anos 1960. Segundo constatam, há um momento inicial – voltado para os aspectos sintáticos e semânticos, um segundo momento – mais focado nos aspectos pragmáticos e, finalmente, um terceiro – direcionado mais efetivamente à discussão dos tipos de conhecimento subjacentes ao processamento textual.

O importante a observar é que essa terceira fase, à qual Koch (2004, p. 21) se refere como a “virada cognitivista”, avança para o que poderíamos considerar uma “virada sociocognitivista”, um novo marco que tenta superar a oposição entre internalismo e externalismo na abordagem do texto. É essa a perspectiva teórica que orienta a discussão que desenvolvemos, neste capítulo, em torno das noções de texto e de ensino de língua materna. Iniciamos com uma breve conceituação de sociocognitivismo e, em seguida, discutimos a noção de texto como evento, pleiteada por Beaugrande, a qual consideramos compatível com a perspectiva sociocognitiva. Na sequência, refletimos sobre a questão do ensino de língua materna, tentando aplicar à análise de atividades voltadas para a leitura essas concepções teóricas.

1. O sociocognitivismo

O termo sociocognitivismo é usado para dar conta de uma visão epistemológica que basicamente rejeita o “isto ou aquilo” das oposições do tipo “externalismo *versus* internalismo”, “interação *versus* cognição” etc. nas relações entre linguagem, mente e mundo. Entre os estudiosos brasileiros que têm assumido essa visão sobre o uso da linguagem, publicando inclusive textos importantes para a

1 Este trabalho foi publicado inicialmente na revista *Diadorim*, v. 18, n. 2.

2 Ver, por exemplo, Koch (2001a, 2001b), Koch e Cunha Lima (2004); Bentes (2001); Blühdorn e Andrade (2009).

explicitação do tema, podem ser destacados Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Margarida Salomão. Compreendendo a necessidade de se entender com maior clareza o que significa aproximar-se a um projeto de estudos ancorado nesses pressupostos, centramos a discussão do presente tópico nas ideias dos dois últimos autores, mais exatamente nas reflexões de caráter epistemológico que ambos desenvolvem.

Salomão (1999) insurge-se contra a descorporificação da linguagem, seja pela noção de sistema social que exclui o sujeito – na perspectiva de Frege e Saussure; seja pela concepção de sujeito “descarnado” – na visão de Chomsky.

Como alternativa a essas ideias dicotômicas sobre o papel do sujeito, a autora sugere uma agenda de base “construcionista” para estudos linguísticos, inspirada, por um lado, nos pressupostos da linguística cognitiva e, por outro lado, nos estudos da interação verbal. De acordo com essa nova perspectiva, a linguagem seria concebida como

operadora da conceptualização socialmente localizada através de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo. [...] a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as formas de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceituais, molduras comunicativas) esta **hipótese** denomina-se **sócio-cognitiva**. (SALOMÃO, 1999, p. 64-65, grifos da autora)

Ao assumir a tese sociocognitiva nos estudos linguísticos, Salomão reconhece o deslocamento natural de foco aí implicado e defende a *priorização* dos processos de construção de sentido. Ao explicitar e sistematizar essa proposta, ela discute três princípios que, de um modo geral, negam o que Ariel (2010) reconhece como a “divisão de trabalho” (*division of labor*) entre semântica e pragmática.

Um desses princípios é o da “escassez da forma linguística”, que pode ser entendido como a negação de uma correspondência plena entre as palavras e seus significados. Reconhecer a escassez do significante é compreender que este não porta nem determina o significado; apenas atua, como parte de uma mescla de múltiplas semioses, na construção do sentido. Nessa linha de raciocínio, a autora põe em questão as dicotomias clássicas, que tentam separar os campos de atuação da semântica (considerada encarregada do significado do discurso) e da pragmática (tida como responsável pelo significado do falante). Sua reivindicação é a de que “aquilo que parece excepcional (a contribuição da informação extralinguística) instala-se no próprio coração do processo de interpretação da linguagem” (SALOMÃO, 1999, p. 66), ou seja, não pode ser considerado algo marginal, como acontece nas teorias de cunho essencialista.

Ao reforçar seu posicionamento contrário à dicotomia entre interpretação literal e não literal, a autora recorre às reflexões de Turner (1996), para quem

[o sentido] é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e ação. Os significados não são objetos mentais, circunscritos em regiões conceituais, mas complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de *múltiplos espaços conceituais*. (TURNER, 1996, p. 57 *apud* SALOMÃO, 1999, p. 66, grifo da autora)

Com base nessas considerações de Turner, Salomão (2009) fundamenta seu raciocínio em defesa da tese da escassez do significante. Analisando exemplos autênticos de uso da língua, mostra a contribuição de outras semioses, além do signo linguístico, na construção do sentido. A partir daí, demonstra quão incongruente seria admitir que as formas linguísticas portam o significado e, em consequência, também pleitear a existência de uma oposição entre significação literal e significação não literal. Sua

conclusão é a de que “o significante subdetermina o significado mesmo em situações inteiramente comuns do uso da linguagem – de tal modo que *language meaning* confunde-se sempre com *speaker’s meaning* na condição concreta de qualquer interação comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora).

O segundo princípio postulado por Salomão, um desdobramento do primeiro, é o da “semiologização do contexto” ou do “dinamismo da determinação contextual”³. Se significado linguístico e significado do falante se confundem, há que se reconhecer que o não linguístico tem um papel bem mais efetivo na construção do sentido que aquele que costumeiramente se lhe atribui. Salomão (1999) desenvolve essa tese, chamando a atenção para a “estreiteza” do conceito de contexto visto sob a ótica do senso comum (uma série de elementos não linguísticos e estáticos que fazem parte da situação enunciativa) e advertindo sobre a importância de se considerar na abordagem sociocognitiva um novo elemento, o “foco” ou “enquadramento”, por meio do qual se poderia melhor “lidar com a ‘**interatividade das diversas semioses**’” (1999, p. 69, grifos da autora).

A noção de foco permite que se vislumbre de fato o dinamismo do funcionamento da linguagem. Ao rechaçar a distinção entre linguagem e contexto como “polaridades estanques”, a autora admite a diferenciação entre as “**instruções verbais**” e as “**outras instruções semiológicas**”, reconhecendo que as primeiras são predominantemente direcionadas à construção cognitiva⁴ e que as últimas focam, de maneira variável, tanto conhecimentos provenientes do senso comum como informações específicas integrantes da base de uma dada interação. Ressalta, porém, o caráter fluido dessas diferenciações, lembrando que, em qualquer um dos casos, trata-se de “**instruções, pistas, sinais**, que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora). Seria tudo uma questão de perceber o que constitui momentaneamente o foco.

Esse funcionamento complexo e interativo da linguagem é explicitado por Salomão por meio de exemplos de usos anafóricos não canônicos em que fica clara a contribuição das diversas semioses para que se estabeleça a relação entre os termos anaforizante e anaforizado. É o que se vê em (1), exemplo da autora que transcrevemos a seguir:

(1) [...] Por que você me esquece e some?

E se eu me interessar por **alguém**?

E se **ela**, de repente, me ganha? [...].

(Trecho de uma música de Peninha, transcrito de SALOMÃO, 1999, p. 70, grifos da autora)

A análise de Salomão recai sobre a retomada anafórica de “alguém” (pronomes neutro) por “ela” (feminino). Esse enquadramento linguístico supõe, segundo a autora, o envolvimento de pistas contextuais relevantes correspondentes a pelo menos três níveis de informação: o primeiro, relacionado ao esquema conceitual ligado à temática do texto; o segundo, acionado face à determinação ideológica acerca da distribuição de gêneros no âmbito desse esquema; e o terceiro, correspondente à “moldura comunicativa” dessa situação particular, dentro da qual funcionaria tal determinação ideológica.

O mais importante dessa discussão é que ela leva a uma resposta para a pergunta sobre os limites entre linguagem (ou texto) e contexto. Entendendo que o mundo enquanto objeto da percepção e da conceitualização humanas “é também **sinal**”, Salomão pleiteia a existência de uma “continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade**” (grifo da autora), isto é, uma imbricação entre as semioses. Segundo a autora, a depender das demandas locais do processo de interação, pode-se focalizar um ou outro desses elementos, o que não significa descartar os demais. “Seja qual for o *status ontológico*

3 Conforme está nomeado em seu trabalho anterior (SALOMÃO, 1997, p. 26).

4 Essa atuação preferencial da semiose linguística na construção cognitiva ocorreria em função de sua “prestabilidade à operação do raciocínio abstrato” (SALOMÃO, 1997, p. 30).

que atribuíamos à informação focada, é sempre de semiose que se trata quando geramos configurações cognitivas” (SALOMÃO, 1999, p. 71, grifos da autora).

Sobre a questão específica dos limites entre linguagem (ou texto) e contexto, é válido lembrar aqui as considerações de Hanks (2008), que desenvolve uma reflexão importante envolvendo texto e contexto e chega a conclusões que, a nosso ver, guardadas as diferenças de natureza epistemológica⁵, podem dialogar com as de Salomão. Ao tentar explicar a maneira como elementos extratextuais de natureza diversa entram nas práticas languageiras, Hanks (2008) vê os julgamentos de relevância como responsáveis pela constituição do contexto, o que, segundo ele explica, ocorre via fenômenos da emergência e da incorporação. A dimensão da emergência seria responsável pelo surgimento de elementos mais contingentes no desenrolar de cada prática discursiva; já a incorporação daria conta dos enquadres que ocorrem em cenários mais amplos e distantes. Como esses mecanismos funcionam de forma situada, o contexto seria dinâmico e plástico, o que obviamente reforça a ideia de que as fronteiras entre texto e contexto são contingentes, provisórias e interpenetráveis.

Voltando à sequência desenvolvida por Salomão, temos o terceiro princípio, que é apresentado como consequência dos dois anteriores e trata da dramaticidade da interpretação. Apoiando-se em Goffman (1986), Salomão vê o ato interpretativo como representação no sentido dramático. Essa relação decorreria do fato de que construir sentido é necessariamente desenvolver uma ação social, isto é, como participante de uma encenação, interpretar para o outro, mesmo que esse outro seja ele próprio (sujeito “interpretador”). Nessa interpretação, que ocorre no interior de uma cena ou de um *frame*, o sujeito assume uma perspectiva e age, a partir desse ponto de vista, no desempenho do papel que lhe cabe. Nesse sentido, representação diz respeito, portanto, à imagem que cada participante da interação constrói para si, não à ideia de uma mente espelhando a realidade. É no desenrolar desse processo “performático” que ocorre a representação, algo naturalmente dinâmico, inteiramente distinto da ideia usual de se pôr uma coisa (um símbolo, por exemplo) no lugar de outra (uma função).

Também partidário da vertente não correspondentista dos estudos da linguagem, Marcuschi expressa, em diferentes momentos e por meio de proferimentos diversos, ideias cruciais para a compreensão da proposta sociocognitiva. Especialmente em Marcuschi (2007, p. 125), ao abordar o problema da categorização, o autor propõe um deslocamento de atenção que expressa claramente uma mudança conceitual. Para ele, o “problema central”, em torno do surgimento das categorias, não seria saber se o mundo está pronto, mobiliado *a priori* por alguma entidade divina, ou se essa ordem mundana depende de verdades que já povoariam de forma apriorística nossas mentes – duas linhas de raciocínio que dividem tradicionalmente as opiniões sobre o surgimento e o funcionamento da linguagem. Superando essa dicotomia, ele considera que o importante a ser perguntado é “como a ordem [seja de que natureza for] é percebida, construída, comunicada e utilizada”. Tal ordem, afirma, não seria “mundana”, mas “essencialmente e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa”.

Para rechaçar de vez a ideia correspondentista, sem para isso ter de abrir mão da noção de verdade, Marcuschi toma como ponto de partida de sua reflexão a teoria da coerência, proposta por Davidson, segundo a qual a “verdade” e a “objetividade” na comunicação humana dependem apenas do compartilhamento de “expectativas” pelos membros das comunidades (DAVIDSON, 2006, p. 4). “Trata-se da coerência entre crenças, não entre uma crença e uma coisa”, explica Marcuschi (2007, p. 131). Assim, membros de uma mesma cultura concordam intersubjetivamente, não porque têm acesso direto ao real absoluto, mas porque recorrem a maneiras idênticas, incorporadas culturalmente, de classificar e organizar o mundo. Nessa perspectiva, um enunciado será tido como verdadeiro se estiver em coerência com as outras crenças, “uma espécie de verdade intrínseca, sem ser *a priori*” (MARCUSCHI, 2007, p. 130). Isso significa que, no fluir de nossas práticas sociais, a verdade vai emergindo e sendo ajustada conjuntamente, à medida que pomos nossas crenças em relação com as dos outros e negociamos consensos sobre a realidade. Como não é dada *a priori*, essa verdade é sempre dinâmica, está sempre em construção.

5 Enquanto Salomão fala de uma perspectiva mais ligada às bases da Linguística Cognitiva, Hanks fala de um ponto de vista mais antropológico.

Marcuschi estende essa discussão filosófica até o campo da cognição, aproximando da teoria coerentista de Davidson a concepção de “mente encorpada (*embodied*)” assumida por Langacker (1997):

A mente [na visão de Langacker] não se desliga do corpo e está situada em contextos físicos e históricos carregados de culturas e vivências. Os corpos [...] são fundamentalmente os mesmos para todos os humanos e essa característica os faz terem as mesmas experiências numa dada coletividade e ali eles desenvolvem a mesma linguagem para comunicação mútua, transmissão das experiências e para os ajustes mútuos em processos interativos. (MARCUSCHI, 2007, p. 134-135)

Ao promover essa aproximação, Marcuschi reúne argumentos para explicar os consensos de uso da linguagem sem que, para tal, seja obrigado a optar por um dos polos da dicotomia excludente. Assumindo o ponto de vista da sociocognição, ele defende que

[...] uma tal atenção para a nossa condição sócio-cognitiva é um caminho sólido para superar o pensamento essencialista, já que este movimento [o sociocognitivismo] insere no núcleo da reflexão a dinamicidade em detrimento do contorno fixo e pronto. (MARCUSCHI, 2007, p. 125)

Concordando com o autor, no que tange à pertinência de se atentar para os aspectos sociocognitivos da atuação humana no uso da linguagem, e considerando relevantes as explicações de Salomão e Hanks sobre o funcionamento complexo da linguagem, tomamos como pressuposto básico para a discussão que desenvolvemos neste trabalho a perspectiva sociocognitivista. Segundo entendemos, essas ideias estão na base das noções de texto como evento e de ensino voltado para a aprendizagem situada, temas que discutimos nos próximos segmentos.

2. O texto como evento – complexidade, incompletude e provisoriade

A concepção de texto como evento é proposta por Beaugrande (1997) em sua obra *New foundations for a science of text and discours*, cujo objetivo, conforme ele próprio declara, seria “apoiar a liberdade de acesso ao conhecimento e à cidadania por meio do discurso”⁶. Para o autor, “É essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11)⁷. Entendemos que o autor, ao mencionar os aspectos linguísticos, refere-se à materialidade textual. Em conformidade com os estudos atuais do texto, alargamos o conceito e consideramos parte dessa materialidade outros elementos semióticos além dos estritamente linguísticos.

Beaugrande dá a conhecer tal noção, discutindo algumas questões cruciais para a construção desse saber. Reconhece, por exemplo, que, apesar de “fácil de se fazer”, a afirmação de que o texto é um evento torna-se difícil de ser sustentada, em função da complexidade das relações aí envolvida. Para ele, “podemos considerar o texto como um sistema de conexões entre os vários elementos: sons, palavras, significados, os participantes do discurso, as ações em um plano, e assim por diante”⁸ (1997, p.11). O texto seria, então, um multissistema. Nessa múltipla interação entre sistemas de diferentes naturezas, os elementos seriam multifuncionais, de onde se entende que uma palavra, por exemplo,

6 support the freedom of access to knowledge and society through discourse (BEAUGRANDE, 1997, p. 1).

7 It is essential to view the text as a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge, and not just as the sequence of words that were uttered or written. (IDEM, p. 11).

8 we can regard the text as a system of connections among various elements: sounds, words, meanings, discourse participants, actions in a plan, and so on.

poderia funcionar como “um padrão de sons, uma parte de uma frase, uma instrução para ‘ativar’ um significado”. Sugerimos que seja acrescentada a essa lista de exemplos a função de link para acessar um conhecimento ou uma informação, e assim admitimos a ideia de que um texto é sempre hipertextual, isto é, sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento. É o que podemos depreender também da afirmação do autor:

a sequência que você realmente ouve ou vê seria como a ponta de um *iceberg* – uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação foi “condensada” por um falante ou escritor e está pronta para ser “amplificada” por um ouvinte ou leitor.⁹ (1997, p. 11)

Em suas reflexões sobre a natureza complexa do texto, Beaugrande traz de volta a célebre questão que permeia historicamente as discussões acerca do funcionamento da linguagem: “Como as pessoas podem, de fato, manter um consenso sobre o que elas querem dizer?”¹⁰. Respondendo ele mesmo à questão, esclarece que “as pessoas usam e compartilham tão bem a língua simplesmente porque esta é um sistema em contínua interação com seu conhecimento compartilhado sobre o mundo e a sociedade”¹¹ (BEAUGRANDE, 1997, p. 11).

Podemos perceber nessa explicação certa afinidade com a teoria da coerência de Davidson, assumida por Marcuschi (2007) e aqui já citada: são as coincidências entre crenças construídas culturalmente que aproximam os discursos, que proporcionam visões análogas sobre os objetos mundanos e, portanto, fazem emergir eventos que apresentam semelhanças, sem que se constituam em simples repetições, cada vez que ocorre a textualização a partir da materialidade semiótica.

Nessa perspectiva, observa Beaugrande (1997), faz-se necessário perceber que o sistema linguístico não é constituído apenas de regras, visto que estas seriam ou muito gerais – e nesse caso não poderiam ser selecionadas e aplicadas rapidamente (como o fazem naturalmente os falantes de qualquer língua) –, ou muito específicas – e assim não poderiam ser empregadas em situações variadas. Para ele, também fazem parte da língua as estratégias que o falante desenvolve para selecionar, especificar e adaptar essas regras a cada contexto de uso da linguagem. Pode-se então entender que, ao considerar as estratégias parte constitutiva da linguagem, o autor descarta a ideia de que os usos linguísticos possam ser pré-estabelecidos e admite serem as escolhas linguísticas definidas nas e pelas práticas discursivas.

Em termos wittgensteinianos, “Para aquilo que chamam linguagem, falta a regularidade” (WITTGENSTEIN, 1990, p. 94, § 207), isto é, não há uma essência que predetermine as escolhas, uma vez que a “linguagem é um labirinto de caminhos. Você entra por um lado e sabe onde está. Você chega por outro lado ao mesmo lugar e não sabe mais onde está” (p. 93, § 203). Em função da não existência de regras categóricas que o orientem na escolha e na interpretação das formas linguísticas a cada evento, o falante contaria com as estratégias que ele desenvolve e incorpora a seu modo de vida, ao longo de sua história cultural, da qual fazem parte os usos da linguagem nas diversas situações sociocomunicativas.

Como parte dessa discussão que Beaugrande (1997) desenvolve em torno da concepção de texto, merece destaque o comentário do autor acerca da noção de textualidade, proposta em seus trabalhos anteriores, mas revisitada nesta sua última obra. Ele adverte sobre o risco de se assumir, a partir desse conceito, uma ideia restrita de texto em função do automatismo que caracteriza o ato de pôr em funcionamento a linguagem, ou seja, a textualização. Por se tratar de um processo que o falante desenvolve com grande rapidez e habilidade, explica, a textualização pode não ser percebida, e isso pode levar à crença de que o “artefato” se confunde com o texto em sua totalidade. Tal crença reificaria o texto

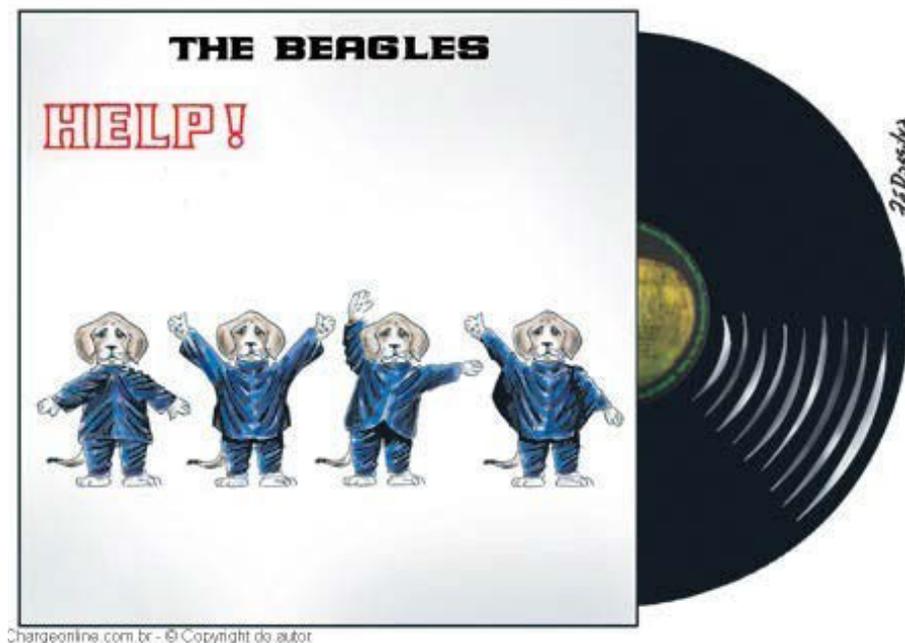
9 a tiny amount of matter and energy into which an enormous amount of information has been ‘condensed’ by a speaker or writer and is ready to be ‘amplified’ by a hearer or reader.
 10 How can people in fact maintain a consensus about what they mean?
 11 people use and share language so well precisely because it is a system continually interacting with their shared knowledge about their world and their society.

como “uma entidade autônoma que diz exatamente o que o que quer dizer e que ‘contém’ sua própria verdade ou autoridade”¹² (BEAUGRANDE, 1997, p. 13). O autor se insurge contra essa “reificação prematura e restritiva” (*premature and restrictive reification*) (1997, p. 13) e conclui, então, com a afirmação que já pertence ao domínio comum e que reflete o caráter dinâmico e instável do funcionamento da linguagem: um texto somente existe enquanto tal quando alguém o processa.

Assumir essa noção de texto como fenômeno provisório, dependente das circunstâncias de uso é admitir seu não aprisionamento aos limites da materialidade perceptual; é conceber a incompletude natural do artefato não como uma falha, mas como uma abertura de possibilidades a se concretizarem de forma contingente, no processo sociocognitivo de construção de sentidos. É entender que esse fenômeno, como bem explica Hanks (2008), efetiva-se de forma complexa, integrando e mesclando circunstancialmente, via “emergência” e/ou “incorporação”, aspectos contextuais mais ligados à situação imediata, mais centrados na materialidade, e aspectos de cunho predominantemente sócio-histórico, os quais, embora aparentemente se distanciem do enquadre imediato, são “chamados” a contribuir. É esse funcionamento movente e complexo do texto que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido.

Para ilustrar o funcionamento do processo de textualização, podemos discutir como isso ocorre no exemplo 2.

(2)



Fonte: *Diário Catarinense*. Disponível em: <https://beatlescollege.files.wordpress.com/2013/10/64227_628453637195902_16_15096944_n.jpg>. Acesso em: 30 maio 2016.

O texto em tela está intimamente atrelado ao momento de sua publicação, 27 de outubro de 2013, no jornal *Diário Catarinense*. Como se observa comumente, as charges publicadas em jornais desempenham, em sua maioria, o papel de expressar um ponto de vista sobre um tópico que já vem sendo abordado por meio de outros gêneros e são geralmente veiculadas na seção reservada aos textos opinativos. Uma vez que esse tópico está saliente na memória dos leitores, na medida em que foi ou está sendo amplamente noticiado e discutido, supõe-se que estes sejam capazes de “montar o quebra

12 This belief ‘reifies’ the text into a free-standing entity that ‘says just what it means’ and ‘contains’ its own truth or authority.

cabeça”, ou seja, realizar o processo de textualização a partir dos múltiplos elementos semióticos que compõem a materialidade textual.

Em (2), têm-se combinados na materialidade textual elementos verbais e imagéticos que remetem a um episódio de grande repercussão na mídia, a ação de um grupo de ativistas que resgatou cães da raça beagle usados no Instituto Royal, um laboratório de São Paulo, para testes de cosméticos. A leitura daquele momento foi certamente facilitada pela saliência do tópico¹³. Supõe-se que, na ocasião, mesmo para leitores que porventura desconhecessem a história dos Beatles (revisitada pelo chargista para retratar o caso dos beagles), a textualização tenha ocorrido com base no contexto de então. A presença dos pequenos cães, associada aos signos linguísticos, deve ter remetido de imediato à série de matérias jornalísticas veiculadas em torno do problema. A continuidade entre linguagem, pensamento e realidade – pleiteada por Salomão (1999) – garantiu certamente a esses leitores a incorporação (HANKS, 2008) desse contexto imediato de modo que eles inclusive tenham percebido que, na batalha entre os donos do laboratório e os ativistas, o texto sugere a adesão ao segundo ponto de vista.

Mas os elementos verbo-visuais sugerem uma leitura bem mais ampla do texto, dependendo do grau de conhecimento do leitor sobre a temática BEATLES. Há uma série de possíveis enquadramentos a serem desencadeados a partir da identificação da foto dos quatro cães como uma alusão ao álbum HELP dos Beatles. Na paródia, a foto dos beagles repete a sequência e os posicionamentos de braços da foto da capa original. Dependendo do nível de conhecimento do leitor sobre a banda, esses elementos podem ter evocado a história da música que dá nome ao álbum, que ficou conhecida como um real pedido de socorro do autor John Lennon. O paralelo que o chargista tenta estabelecer entre as duas situações pode ter provocado como efeito perlocucionário a adesão do leitor à causa defendida pelos ativistas

Sobre a foto da capa, também há toda uma história das diversas versões testadas até a escolha definitiva, que é imitada fielmente nas fotos dos personagens caninos. Embora esse contexto mais remoto não seja indispensável à leitura da charge, não se pode negar a função retórica que desempenha.

Todos esses possíveis enquadres que sugerimos até aqui e outros que certamente devem ocorrer a cada nova leitura reforçam a noção de texto como realidade dinâmica, complexa, multissistêmica. O funcionamento integrado, não sequencial e complexo dos múltiplos sistemas fica muito bem demonstrado, quando atentamos para o recurso à semelhança grafo-fônica entre Beagles e Beatles, em torno da qual se constrói toda a paródia. Apesar de estar mais ligado ao nível da estrutura, esse aspecto adquire importância crucial na interação com outros elementos, tanto no nível da materialidade textual quanto no nível das inferências que se vão estabelecendo ao longo do processo de textualização. O que pretendemos mostrar aqui é que o texto enquanto evento não funciona respeitando a hierarquia dos sistemas, mas integrando-os e reintegrando-os de forma dinâmica e contingencial. Isso nos permite supor que a abordagem didática do texto também não deveria estar atrelada a uma sequência predefinida.

3. Abordagem didática do texto como evento

Uma das reflexões importantes para o ensino gira em torno das concepções epistemológicas, visto que a noção de conhecimento geralmente condiciona a abordagem pedagógica. Em Costa (2010), analisamos essa questão de modo a estabelecer relações entre a temática mais ampla, das vinculações entre linguagem, mente e mundo, e os problemas específicos do trabalho didático. Conforme esclarecemos, conhecer, de acordo com a perspectiva cognitivista clássica, significa representar mentalmente

13 De acordo com a Teoria da Acessibilidade (ARIEL, 2002), a topicidade constitui um dos fatores que geram saliência cognitiva.

o real. Sob essa perspectiva, teríamos “uma mente abstrata [que] 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 ser transmitidos a outrem” como um pacote de saberes (COSTA, 2010, p. 155). Já segundo o ponto de vista da cognição situada ou contingenciada (MARCUSCHI, 2007), que a nosso ver constitui um dos pontos de orientação do sociocognitivismo (ver discussão em 1), o conhecimento emerge das ações do sujeito em interação com seu entorno e se efetiva “por dentro” dos conceitos, isto é, desenvolve-se no processo de reconstrução dessas noções. Conforme adverte Demo (2002), tal reconstrução se faz com a contribuição dos sujeitos cognoscentes, algo que não estaria previsto pelos estudos cognitivistas clássicos.

A reconstrução como tal ocorre em sua dimensão não linear, quando, de uma base dada, é possível ir muito além dela, agregando contribuição própria. O lado propriamente reconstrutivo está na contribuição própria, na inovação como tal. Reconstruir não pode reduzir-se a repor tal qual o que havia antes. Implica desbordar os limites do dado. Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos. (DEMO, 2002, p. 136)

Sobre a cognição, Demo (2002) não discrimina tipos de conteúdos passíveis de sofrer desarrumação e rearrumação criativa, ou seja, de funcionar como objeto da cognição situada. A partir das explicações em pauta, podemos entender que esse seria o processo comum de reconceituação de qualquer objeto cognoscitivo. Somos, porém, tentados a supor que nosso objeto de estudo, o texto enquanto manifestação concreta da linguagem, se presta mais nitidamente que qualquer outra matéria a esse desbordamento de limites, visto que, na perspectiva sociocognitiva sob a qual o concebemos, já traz o dinamismo, a efemeridade e a indeterminação das fronteiras como marcas constitutivas, conforme discutimos no segmento anterior. No que segue, discutimos o texto didático e seu alcance como meio de instigar e orientar o aluno no processo de leitura, isto é, nessa ação complexa que é a reconstrução textual.

3.1 Metatexto e fragmentação do texto

Atentando para a estrutura retórica dos capítulos dos livros didáticos tradicionais de LP, vamos encontrar nesses manuais, com poucas variações, uma estrutura comum que pode ser, resumidamente, dividida em 3 aspectos: *Estudo de texto*, *Produção textual* e *Análise gramatical*. Essa estrutura geral pode ser inferida da pequena amostra que apresentamos em (3). Trata-se de parte do sumário de dois manuais didáticos para o 9.º Ano do Ensino Fundamental que estão na lista do PNLD de 2014:

(3) Sumário de Manuais didáticos de LP aprovados pelo PNLD, 2014

| | |
|--|--|
| <p>MANUAL 1</p> <p>UNIDADE 1: LINGUAGEM DA MÍDIA</p> <p>CAPÍTULO 1 – Perfil</p> <p>Leitura</p> <p>De moinhos e homens, perfil de seu Isá por Sérgio Vilas-Boas</p> <p>Estudo do texto</p> <p>Linguagem e recursos expressivos</p> | <p>MANUAL 2</p> <p>UNIDADE 1: O MUNDO DAS ARTES</p> <p>CAPÍTULO 1- Do picadeiro às telas</p> <p>Leitura 1</p> <p>O mundo do circo como você nunca viu</p> <p>Tânia Mena</p> <p>Leitura 2</p> <p>Central do Brasil</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>As partes do gênero perfil</p> <p>Os tempos verbais do gênero perfil</p> <p>Outras leituras</p> <p>Texto 1 – “Grande sertão: savana”, perfil de Mia Couto por João Correia Filho</p> <p>Texto 2 – “o Livreiro do alemão”, perfil de Otávio Júnior por Beatriz Rey</p> <p>Produção oral – Entrevista</p> <p>Produção escrita – Perfil</p> <p>Para refletir sobre a língua – Período composto por subordinação</p> <p>Veja como se escreve – Verbos terminados em -ear</p> <p>Atividade de Ampliação</p> <p>O que você aprendeu</p> | <p>Walter Sales</p> <p>Estudo do texto</p> <p>Ampliando a linguagem</p> <p>Registro formal e informal</p> <p>Produção escrita</p> <p>Roteiro de cinema</p> <p>Produção oral</p> <p>Representação de cena</p> <p>A língua em estudo</p> <p>Orações coordenadas período composto por coordenação</p> <p>Pontuação das orações coordenadas</p> |
| <p>Fonte: Português: uma língua brasileira, 9.º ano, 2012</p> | <p>Fonte: Vontade de saber português, 9.º ano, 2012</p> |

Observando as sequências mostradas no quadro, percebemos que nos dois manuais existe uma segmentação dos fenômenos a serem estudados nos textos. Tal fato conota uma concepção segmentada do fenômeno textual, de sua complexidade e do modo como ele se processa. Examinando os dois sumários, podemos verificar a grande quantidade de textos que são apresentados em cada capítulo a fim de satisfazer o objetivo de cada seção. Embora a forma de intitular as seções varie de um manual para outro, estes não fogem à regra da tripartição *texto – produção – gramática*, que comentamos. Quando analisamos esses e outros manuais à luz das teorias atuais do texto, é comum percebermos o descompasso entre o caminho que eles seguem e o que se propõe nessas teorias. A noção de texto como evento que se constrói na interação complexa entre seus elementos parece ser ignorada, substituída pela concepção de texto como artefato passível de ser segmentado e estudado passo a passo ou, de outro modo, por meio da exploração de apenas um aspecto a cada texto lido. Tal pensamento leva à produção, por exemplo, de capítulos formados por “amontoados” de textos que se dividem nessas seções e servem apenas como pretexto para o que se quer explorar em um determinado momento. Subjacente a essa prática estaria a ideia de que é possível construir sentido atentando aos aspectos textuais de forma linear, segmentada (agora, exploraremos só isso, depois aquilo), como se existissem sequências pré-estabelecidas para a manifestação efetiva do texto. Segundo a concepção sociocognitiva, a construção de sentidos é contingenciada, dinâmica e complexa. Se o metatexto didático induz o aluno a fragmentar o texto em seus constituintes ou, de outra forma, dirige a atenção desse aprendiz para apenas um fenômeno textual, em ambos os casos está contribuindo para formar jovens respondedores de questões, não leitores engajados e críticos.

Em nossas aulas, na verdade, o texto quando lido e explorado em sua amplitude, na materialidade e para além dela, emerge de um processo profundo de negociações que não podem ser simplesmente deixadas de lado em favor, por exemplo, da mera exploração de aspectos gramaticais ou de modelos para a produção de um determinado gênero. Assim, ao percebermos que para cada seção existe uma série de textos para dar conta do que se quer explorar gramaticalmente ou objetivando-se a mera produção, constatamos que ainda existe subsidiando essas práticas uma concepção equivocada do que queremos dizer quando falamos em um ensino “partindo do texto”. Ora, se compreendemos que o texto envolve múltiplos e intrincados processos, muitos deles indeterminados, pois emergem, sobretudo do contexto, é natural que o texto que produzimos para tratar dele, ou seja, o metatexto, adquira também tais características, motivo pelo qual devemos compreender que no uso didático desses materiais, as questões que se propõem trabalhar tal fenômeno, bem como o discurso oral do professor, devem caminhar para tal fim.

3.2 Metatexto e contextualização

A amostra a seguir foi gerada ao longo de um curso de interpretação textual desenvolvido em 12 (doze) encontros de duas horas-relógio, período durante o qual mediamos o estudo de 6 (seis) atividades inseridas na Revista *Siaralendo*, pertencente ao projeto PreparAÇÃO da SEDUC-CE. Os sujeitos participantes da experiência, tratados aqui por P1, P2, P3, P4 e P5, foram cinco alunos de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza. Os dados selecionados para reflexão, no âmbito deste capítulo, abordam o processo de resolução de quatro questões de compreensão textual de uma das atividades desenvolvidas, intitulada Crítica com Humor. Tais dados originaram-se de três tipos de instrumentos de coleta: notas de observação interativa – que reúnem os registros de observação da pesquisadora; respostas a questões condutivas que englobam a resolução individual e coletiva das questões propostas no material didático; e diário de bordo em que foram registradas as diversas percepções/ impressões dos alunos sobre conteúdo, metodologia, tipo de abordagem do material didático, atuação da professora etc. As ações discursivas empreendidas nesse processo envolveram os seguintes passos: conversa com os sujeitos, via introdução da atividade e contextualização do texto a ser interpretado; elaboração de respostas orais e escritas às questões condutivas da interpretação do texto; produção de diário de bordo pelos participantes.

3.3 A Atividade Crítica com Humor

A atividade “Crítica com humor” encontra-se na seção *Entretenimento* do volume 1 da revista *Siaralendo*. O estudo proposto compõe-se de um diálogo introdutório e mais quatro questões elaboradas a partir de duas charges. A análise que desenvolvemos a seguir abrange, além da discussão sobre a atividade escrita, comentários em torno das respostas dos alunos às questões e acerca da interação entre estes e a professora pesquisadora. Organizamos essa análise em três segmentos: no primeiro, abordamos o trecho introdutório; no segundo, discutimos as questões 1 e 2, relacionadas à exploração da charge FOCOS DO MOSQUITO; no terceiro, tratamos das questões de números 3 e 4, voltadas à compreensão da charge FOLIA.

3.3.1 Contextualizando a discussão – sobre o trecho introdutório

Iniciemos lançando um olhar sobre a introdução:

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.

Na tentativa de provocar o engajamento do interlocutor no projeto dos textos a serem estudados, a atividade 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.

Tendo em vista a concepção de alguns participantes 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:

(4) 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 das duas questões propostas a partir da charge intitulada Focos do Mosquito, apresentada no próximo segmento.

3.3.2 Interpretando a charge FOCOS DO MOSQUITO – sobre as questões condutivas 1 e 2 e respectivas respostas orais e escritas

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.

Charge 01



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

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?

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.

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.

Voltando-nos agora para o metatexto usado para a exploração da charge em análise, podemos observar que a questão 1 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 participantes da pesquisa 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 desses participantes: a recorrência ao conhecimento de que dispunham sobre o assunto da charge e a conexão entre o verbal e o não verbal. Nessa etapa, já era 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), mas também considera a possibilidade de haver outras comunidades que, a despeito de também dominarem a língua, desconheçam o problema.

A fim de ajudar a resolver a dificuldade com o item, ampliamos 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 surgidas 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 textos e dos sentidos.

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, o termo 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 explora a recategorização 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:

(5) *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.

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:

(6) *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 são – 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, 2010, 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 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, deixou, 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.

Comentamos a seguir o desenvolvimento das questões 3 e 4, que são propostas para a leitura da charge intitulada Folia.

3.3.3 Interpretando a charge FOLIA – sobre as questões condutivas 3 e 4 e respectivas respostas orais e escritas

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 *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 propiciando o mergulho 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



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.

3. Considere agora o título da Charge 2: FOLIA.

- Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?
- Você gosta de folia? Tem amigos foliões?
- Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

- 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.
- 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:

(7) 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”.

Quando P4 explica oralmente sua resposta escrita que destacamos no segmento anterior, torna-se notória a sua percepção 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.

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 sua resposta escrita:

(8) *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).

No próximo segmento, descrevemos os resultados dos achados desta atividade a partir do ponto de vista dos participantes registrado nos diários de bordo.

3.3.4 Construindo e partilhando diários de bordo – sobre as impressões dos alunos acerca da atividade

Nos diários de bordo relacionados à Atividade-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. 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.

(9) [...] *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.

(10) [...] *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 cinco 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.

Considerações finais

As discussões que desenvolvemos ao longo deste capítulo serviram ao propósito de acrescentar novas ideias à questão do aproveitamento das teorias na reflexão sobre o ensino de língua materna. Tema bastante discutido, mas ainda longe de ser esgotado, a relação entre o saber teórico e a prática pedagógica na abordagem de língua materna supõe mudanças conceituais significativas. Para nós, tanto o objeto de estudo, a língua/linguagem, como a atividade docente/discente devem ser vistos como fenômenos complexos, não predeterminados.

Para encetar essa reflexão, iniciamos o texto resenhando autores que se destacaram no país na defesa de uma agenda de estudos da linguagem fundada no que chamam de sociocognitismo. Principalmente em Salomão (1999) e em Marcuschi (2007), buscamos os princípios epistemológicos dos estudos e tentamos, em seguida, mostrar a possibilidade de se aproximar dessa base teórica a noção de texto como evento, proposta por Beaugrande (1997). Tentamos também estabelecer relações entre essas propostas e a visão antropológica de Hanks (2008), considerando as devidas distinções de ordem epistemológica.

O fio condutor para essas aproximações foi basicamente a não separação entre o que se costuma considerar estritamente linguístico ou mesmo multimodal (incluindo imagens e outros elementos que compõem o artefato textual) e o que seria contextual. A interpenetrabilidade entre texto e contexto (HANKS, 2008), a continuidade semiótica (SALOMÃO, 1999) e a condensação, no artefato textual, de uma pluralidade de informações potenciais a serem amplificadas (BEAUGRANDE, 1997) são ideias que, para nós, comprovam a afinidade entre as visões dos autores.

Ao tentarmos olhar para o processo de textualização da charge “The Beagles”, percebemos como os múltiplos sistemas se entrelaçam e, comprovando o que afirma Beaugrande (1997), envolvem também os participantes da interação. A verdade é que, na perspectiva da cognição situada ou contingenciada, característica da visão sociocognitiva de linguagem e de aprendizagem, não há um falante ou escritor produzindo um texto do qual está apartado. Não há também um ouvinte ou leitor manipulando o texto como se este fosse um simples artefato. Nossas escolhas, nossas considerações de relevância, nossos enquadres são modos nossos de participar do texto. Falamos de “dentro” desse texto, negociando sentidos e refazendo escolhas, categorizando e recategorizando, interpretando e reinterpretando o mundo e os textos anteriores no fluir recursivo de nosso linguajar, no fluxo de nossas coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação (MATURANA, 2001, p. 130).

Se enxergamos o texto desse modo, fica justificada nossa preocupação com o metatexto didático. Como foi discutido, não há como encaminhar o aluno para desenvolver e aperfeiçoar estratégias de textualização dirigindo-lhe questões genéricas ou superficiais. Não há como contribuir para que ele se torne um leitor mais crítico, capaz de engendrar sentidos a partir das relações que podem ser estabelecidas entre os elementos da materialidade textual e a realidade, se os textos são fragmentados pelas atividades didáticas propostas por manuais que seguem um modelo único e geral de abordagem. Esses modelos ignoram as especificidades de cada texto e transformam as atividades de exploração textual em tarefas mecânicas e desprovidas de sentido.

A segunda parte deste livro é composta por metatextos contextualizados, em que observamos a intrínseca relação entre teoria e prática no processo de amplificação dos textos ali estudados. Lá, será interessante observar que as próprias orientações para o professor tentam demonstrar como o olhar epistemológico da sociocognição aparece nas propostas desenvolvidas por alunos da graduação em Letras da Universidade Estadual do Ceará, professores em formação, em parceria com professores-pesquisadores da pós-graduação em Linguística Aplicada, membros do GEENTE.

A experiência que aqui relatamos e que fecha a discussão constitui uma tentativa de mostrar uma abordagem que consideramos em consonância com a noção de texto que assumimos neste capítulo. Podemos dizer que ela dá uma resposta aos nossos questionamentos. Como vimos, a atividade cujas questões são apresentadas foge ao modelo de organização dos manuais tradicionais em muitos aspectos, a começar pela introdução, uma conversa com o aluno sobre o tópico a ser abordado. As questões mantêm com ele um diálogo constante, instigando-o a pensar, a fazer inferências, a participar de fato da textualização. A interação promovida entre os diferentes tipos de informação, o convite a justificar as respostas e a construir uma versão negociada dos textos, tudo isso pode ser visto como uma aplicação dos princípios teóricos aqui discutidos.

Para além do metatexto escrito, vale ressaltar o discurso do(a) professor(a), que amplia as discussões, organiza o debate e ainda propicia aos alunos um espaço para a expressão escrita, os “diários de bordo”.

Esperamos ter dado a perceber que o metatexto didático (as questões condutivas e o discurso produzido pelo professor na interação com os alunos no desenvolvimento das aulas) é também tão complexo quanto o é o próprio texto que constitui o objeto de ensino. Em suma, aqui defendemos uma efetiva e intrínseca relação entre teoria e prática. Mais que problematizar essa questão, acreditamos ter também apontado, por meio dos exemplos aqui discutidos, um caminho possível para se estabelecer de fato essa relação. Estamos cientes de que esse caminho é indeterminado, mas, se bem nos fizemos entender ao longo deste texto, assumimos a tese de que a indeterminação é justamente o caminho para se tratar de objetos fluidos, complexos e dinâmicos como a linguagem e o conhecimento.

Referências

ARIEL, M. *Defining pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BENTES, A.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutindo texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. Tradução Hans. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. São Paulo: Lucerna, 2009.

CEARÁ, Secretaria de Educação. Siaralendo. In: *Preparação: rumo ao Ensino Médio*. Caderno de Língua Portuguesa, v. 1. 2008. p. 69-73.

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.

COSTA, M. H. A. 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.

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

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DAVIDSON, D. *O essencial da minha filosofia*. Tradução Paulo Ghiraldelli Jr., 2006. Disponível em: <<http://filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=65>>. Portal Brasileiro da Filosofia. <www.filosofia.pro.br>. Acesso em: 17 maio 2007.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northcarn University Press, 1986.
- HANKS, W. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Boudieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HORTA, M. R. F.; MENNA, L. R. M. C. *Português: uma língua brasileira – 9.º ano – São Paulo: Leya, 2012.*
- KOCH, I. V. Linguística textual: quo vadis? *DELTA*, v. 17, Especial, 2001a, p. 11-23.
- KOCH, I. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 71-86.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANGACKER, R. W. The contextual basis of cognitive semantics. In: NUYTS, J.; PEDERSON, E) (Eds.). *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 229-252.
- LIMA, S. M. C. de. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M.. M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MONTEIRO, B. C. B. *A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- 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.
- SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.
- TAVARES, R. A.; CONSELVAN, T. B. *Vontade de saber português – 9.º ano – São Paulo, FTD, 2012.*
- TURNER, M. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

REFERENCIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE EM CARTAS DE AMOR DO INÍCIO DO SÉCULO XX¹

Andrezza Alves Queiroz
Alana Kercia Barros Demétrio
Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

A questão da referência tem sido, nas últimas décadas, objeto de grande interesse da Linguística Textual. No Brasil, as ideias de autores como Mondada e Dubois (1995) e de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) em torno dessa temática encontraram terreno fértil. A proposta lançada por eles de se deslocar o olhar da referência para a referenciação, o que na prática significa abandonar a visão especular sobre o ato de designar e atentar para os processos sociocognitivos instaurados durante as negociações de sentido que permeiam o uso da linguagem, foi aqui notavelmente acolhida pelos estudos do texto e passou a orientar a maior parte das pesquisas.

Esses estudos têm ampliado e refinado conceitos, promovido diferentes interfaces teóricas e metodológicas e ainda têm desenvolvido alguns estudos aplicados. Algumas obras recentes testemunham essa curiosidade e os efeitos daí advindos. Entre muitos outros exemplos, podemos citar Cavalcante *et al.* (2007), um compêndio que congrega as primeiras pesquisas realizadas no Protexito, Cavalcante (2011), que discute os desdobramentos conceituais dessas e de outras pesquisas empreendidas no âmbito desse grupo, e Cavalcante e Lima (2013), uma coletânea mais recente composta por trabalhos que dialogam com conceitos e/ou metodologias de outros campos de pesquisa, assim como promovem algumas aplicações.

No presente trabalho, recorreremos à teoria da referenciação, aplicando-a a uma questão que nos parece ainda não abordada de forma específica pelos estudos realizados até aqui (considerando, naturalmente, a interface que tentamos estabelecer, bem como o material que analisamos): a (re)construção da (inter)subjetividade em cartas pessoais. Para tratar desse problema, tomamos como objeto de estudo cartas trocadas entre namorados do início do século XX. A amostra que selecionamos para análise é parte do *corpus* “Acervo Jayme-Maria ‘casal dos anos 30’ (1936-1937)”, hospedado na página do *Laboratório de História do Português Brasileiro*.

Discutimos na análise de que modo, nas cartas em questão, Jayme e Maria se constroem mutuamente, enquanto sujeitos sociocognitivos, por meio das categorizações e recategorizações que ocorrem no uso das expressões vocativas, bem como por meio das predicções que cada um desenvolve ao longo de seus textos.

1 Este trabalho foi publicado anteriormente na edição sobre o tema Referenciação da *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=37>>.

Organizamos este capítulo na seguinte sequência: iniciamos com uma discussão teórica em torno do conceito de referência e da (re)construção de sujeitos por meio das negociações de sentido e, como parte desse tópico, desenvolvemos uma breve reflexão sobre a (inter)subjetividade no discurso epistolar. Abrindo o tópico de análise, apresentamos uma visão geral de todas as formas referenciais vocativas presentes nas cartas de Jayme e Maria para, depois, enfocarmos a construção do *self* e do outro discutindo trechos selecionados dessas cartas para análise. Encerramos o texto, retomando de forma mais geral observações feitas durante a análise e ressaltando a pertinência da interface entre a teoria da referência e os estudos da enunciação para o olhar que lançamos sobre os dados e as inferências que fizemos a partir desse olhar.

1. Referência e (re)construção dos sujeitos discursivos

No âmbito dos estudos atuais da Linguística Textual, o olhar sobre a questão da referência vem se consolidando sob a perspectiva, fomentada há mais ou menos duas décadas, sobretudo a partir dos estudos de Mondada (1994), de que nossos atos de referir são esforços sociocognitivos que empregamos para construir objetos de discurso. De acordo com essa perspectiva, que, consoante Bentes e Alves Filho (2012), representou uma “virada interacional-discursiva” no campo de estudos do texto e do discurso, a noção de referência dá lugar à de referência, apontando para o caráter processual que assumem nossas práticas discursivas.

Contraopondo-se à ideia filosófica clássica da linguagem como representação, correspondência especular ou esboço cartográfico do mundo, essa noção se presta, conforme Mondada e Dubois (2003, p. 20), à compreensão da instabilidade, variabilidade e flexibilidade da língua como aspectos subjacentes aos próprios objetos de discurso, uma vez que não mais se trata de referentes, isto é, de entidades pertencentes a uma realidade extramental ou extralinguística. A referência advém, portanto, “de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada”.

Como postulam as autoras, essas práticas “não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20); elas constituem negociações intersubjetivas; permitem que os falantes, ao interagir, entre si e com os espaços que ocupam, *categorizem* o mundo “por meio de mediações semióticas complexas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22).

Em vez de um ato adâmico, primordial e arbitrário, a categorização é um fenômeno social e situado, que, apoiadas em Sacks (1972, p. 23), as autoras definem como “um problema de decisão de dependência que se coloca para os atores sociais”, cuja solução estaria na escolha colaborativa de uma determinada categoria em um contexto específico.

A questão não é mais avaliar a adequação de um rótulo ‘correto’, mas de descrever em detalhes os procedimentos (linguísticos e sociocognitivos) pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros – por exemplo, categorizando qualquer um como sendo um “homem velho”, em vez de um “banqueiro”, ou de um “judeu” etc., tendo em conta o fato de algumas destas categorias poderem ter eventualmente consequências importantes para a integridade da pessoa. (SACKS, 1972 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 23)

A contingencialidade desses procedimentos linguísticos e cognitivos pode ser tributada à instabilidade constitutiva das categorias. Segundo Mondada e Dubois (2003, p. 29), por estarem as ocor-

rências das categorias subordinadas às práticas cognitivas e enunciativas dos sujeitos em suas interações, elas emergem na negociação de “uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo”.

As autoras explicam que para operar a construção discursiva das categorias, os sujeitos vão segmentando a materialidade do mundo e das experiências humanas, avaliando, a partir da recorrência a elementos (intenções, convenções, conflitos de interpretação) ancorados em situações de interação determinadas, “restrições e potencialidades linguísticas para desenhar uma representação cognitiva socialmente compartilhada da realidade” (MONDADA; DUBOIS, 2003. p. 32). Afirmam ainda que é exatamente essa instabilidade que permite que um objeto discursivo seja *construído*, dada a sua indisponibilidade como categoria única, fixa, pronta; tal indisponibilidade torna esse objeto sujeito a reavaliações e transformações a cada reenquadramento do contexto discursivo.

De acordo com Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), além da possibilidade de realizar seleções lexicais dentro de séries não fechadas que os permitam designar um dado objeto, os falantes podem, de fato, a cada momento do discurso, por meio da *recategorização*,

[...] modular a expressão referencial em função das intenções do momento; estas podem ser de natureza argumentativa (sustentar uma certa conclusão social (mediar a face do outro, eufemizar o discurso), polifônica (evocar um outro ponto de vista sobre o objeto que não o do enunciador), estético-conotativa, etc.² (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 242)

No exemplo (1), de uma interação face a face, apresentado por Marcuschi (2007, p. 120), podemos observar a ocorrência dessa modulação em função, neste caso, da construção das relações interpessoais. O autor nos mostra como as relações de poder interferem nessa construção e na interpretação dos enunciados da conversação entre uma empregada doméstica (H, 33 anos) e a filha da patroa (M, 18 anos) na residência:

- (1) 1 H: Marta tua mãe saiu e disse pra você estudar
 2 M: agora tá bom [...] até a madame tá se metendo na minha
 3 vida é?
 4 H: tá bom [...] nem falo mais [...] você se vire com tua mãe
 5 M: é isso aí [...] deixa de se meter Hilda
 6 H: só tava dizendo o que tua mãe me mandou
 7 M: sei [...] bem que você gos::ta

Como explica Marcuschi (2007), ao reinterpretar a informação dita pela empregada doméstica no contexto das relações de poder, a filha da patroa sugere a construção de um referente que explicita, pela ironia, o imperativo de resguardar a condição de submissão imposta à interlocutora. Percebemos assim que, quando a moça recategoriza o nome próprio ou o pronome de tratamento (implícitos na situação de fala)², empregando a irônica expressão linguística “a madame” e utilizando a interrogação

2 Vale mencionar que Cavalcante (2011) sustenta, concordando com a crítica de Lima (2008) à abordagem de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), que “os limites do processo de recategorização vão além da superfície textual e, portanto, não se prendem à menção de uma âncora no cotexto” (CAVALCANTE, 2011, p. 148).

como recurso expressivo, está procurando estabelecer ou ratificar colaborativamente uma relação de dominação ou de superioridade em relação à sua interlocutora.

Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 240), as metamorfoses provocadas pelo nosso esforço de modelação dos objetos discursivos no desenrolar de nossas atividades languageiras afetam a base de conhecimento compartilhada a cada momento do discurso, de modo que todo objeto pode ser considerado evolutivo, uma vez que “cada predicação a ele concernente modifica seu *status* informacional na memória discursiva – mesmo quando se trata de uma predicação não transformacional³”.

Corroborando esse pensamento, Koch (2002, p. 40) afirma que, dado o seu caráter dinâmico, “uma vez introduzidos na memória discursiva, [os objetos de discurso] vão sendo constantemente transformados, reconstruídos, recategorizados no curso da progressão textual”. Sobre essa questão, Jaguaribe (2007) argumenta que, ao entendermos a *categorização* como um processo sociocognitivo, a *recategorização* deve apresentar-se a nós como uma atividade que se realiza numa dimensão mais ampla que a superfície do texto. Para a autora, isso implica que, além das expressões referenciais, outros recursos portadores de propriedades atributivas podem alterar o estatuto de um objeto discursivo, promovendo a recategorização, como fica evidente nos versos do exemplo (2), que ela nos expõe:

(2) o amor, esse sufoco, agora
há pouco era muito agora,
apenas um sopro

ah, troço de louco,
corações trocando rosas, e
socos

Jaguaribe (2007) aponta como a concepção de amor, até certo ponto estabilizada num esquema mental que caracteriza a visão do senso comum, transforma-se progressivamente ao longo do poema pelo uso de expressões que atribuem ao objeto (amor) outras características. Percebemos, desse modo, que os recursos linguísticos empregados pelo enunciador atendem ao propósito de negociar com o interlocutor a reavaliação do objeto.

Naturalmente, essa negociação entre os interlocutores não ocorre apenas na (re)construção dos aspectos do entorno físico, social e cultural em que interagem; sua própria identidade inscreve-se igualmente nesse processo de (re)criação de uma versão compartilhada da realidade. E assim como a discursivização do mundo, a representação de si e do outro não se limita à materialidade linguística; a recategorização neste caso também não se manifesta apenas por meio de expressões referenciais. No exemplo (3), a seguir, um diálogo presente na obra *Através do espelho*, de Lewis Carroll, fica evidente como Alice negocia com seu interlocutor, Humpty Dumpty, a recategorização de sua representação do personagem sem que a expressão referencial (ovo) contida na materialidade seja propriamente alterada:

(3) “Mas ele é exatamente como um ovo!” ela disse alto, com as mãos prontas para segurá-lo, pois temia que ele estivesse para cair a qualquer momento.

3 “[...] chaque prédication le concernant modifie son statut informationnel en mémoire discursive – même s’il s’agit d’une prédication non transformationnelle” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 240).

“É *muito* irritante”, Humpty Dumpty disse após um longo silêncio, sem olhar para Alice enquanto falava, “ser chamado de ovo – muito!”

“Eu disse que *parecia* um ovo, Senhor”, Alice explicou gentilmente. “E alguns ovos são muito bonitos, sabe”, ela acrescentou, com esperança de transformar seu comentário numa espécie de elogio.⁴ (CARROLL, 2001, p. 218, grifos do autor)

Observamos que, no exemplo (3), a recategorização se realiza por meio de processos sociocognitivos mais complexos. Conforme Salomão (1999), *representar* só é possível quando o conhecimento que se produz é validável na interação; se não ocorre essa validação, por exemplo, quando num encontro determinado, a interpretação é rechaçada, embora não seja cancelado imediatamente, esse conhecimento “não ascende ao *status* de operador simbólico, empregável no gerenciamento do encontro” (SALOMÃO, 1999, p. 72). Ao rechaçar explicitamente (“É *muito* irritante [...] ser chamado de ovo!”) a representação que Alice procura construir para ele, Humpty Dumpty desencadeia o reajuste colaborativo do conhecimento em construção. A menina, por sua vez, ao modalizar a predicação (“Eu disse que *parecia* um ovo”) e acrescentar atributos positivos ao objeto discursivo (“alguns ovos são muito bonitos”), está *recategorizando* o *outro*. Ousamos mesmo afirmar que há ainda nesse encontro a *recategorização* do *self*, a partir do “investimento do sujeito, [nesse caso, a personagem], em específico papel comunicativo, configurado frente à sua audiência, [nesse caso, Humpty Dumpty], num trabalho de mútua determinação, através do qual se constrói a face” (SALOMÃO, 1999, p. 72). Percebemos, pois, principalmente pela observação do narrador (“com esperança de transformar seu comentário numa espécie de elogio”), a tentativa empreendida por Alice de suprimir a possível representação negativa para ela construída por Humpty Dumpty e negociar, procurando provocar uma avaliação favorável no interlocutor, o acréscimo de atributos positivos à sua identidade.

1.1 (Re)categorização e (inter)subjetividade no discurso epistolar

Segundo Violi (2009), em textos epistolares, ocorre um diálogo a distância. As cartas trocadas entre Jayme e Maria, das quais tratamos neste capítulo, inserem-se nessa categoria, isto é, podem ser consideradas turnos de uma conversação, uma relação dialogal entre um *eu* e um *tu* que se interpelam mutuamente.

Em termos benvenistinianos, esse seria o plano enunciativo do discurso, em oposição ao plano da história. Separando radicalmente essas duas instâncias enunciativas, Benveniste conceitua o discurso como “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar de algum modo o outro” ([1966]1995, p. 267). Já a instância da narrativa histórica funcionaria apenas no âmbito da terceira pessoa (que ele considera uma “não-pessoa”) mediante o uso de tempos verbais que afastam a interlocução e que favorecem a objetividade dos fatos.

Não nos compete, neste espaço, discutir essa separação benvenisteniana aparentemente categórica e estritamente formal entre os dois planos enunciativos. Segundo Sobral (2013a), mesmo se restringindo a “identificar as marcas linguísticas da atuação do sujeito” nos dois planos enunciativos, Benveniste não estaria negando o caráter social da linguagem, uma vez que o linguista francês “considera o ato verbal como um processo instaurador de sentidos, meio de estabelecimento e constituição

4 “And how exactly like an egg he is!’ she said aloud, standing with her hands ready to catch him, for she was every moment expecting him to fall. / ‘It’s very provoking,’ Humpty Dumpty said after a long silence, looking away from Alice as he spoke, ‘to be called an egg – very!’ / ‘I said you looked like an egg, Sir,’ Alice gently explained. ‘And some eggs are very pretty, you know,’ she added, hoping to turn her remark into a sort of compliment” (CARROLL, 2001, p. 218, grifos do autor).

de uma relação determinada entre indivíduos” (SOBRAL, 2013a, p. 87). Nosso intuito é apenas chamar a atenção especialmente para uma das categorias que consideramos na análise que apresentamos em seguida, as formas referenciais vocativas, que são próprias do que Benveniste entende como plano enunciativo do discurso.

As recategorizações que o casal (Jayme e Maria) empreende ao longo de sua troca de correspondência, por meio dessas expressões interpelativas, colaboram de maneira importante para a constituição de suas identidades. Há sempre um *eu* referindo um *tu* e, nesse processo, também um *eu* e um *tu* se autorreferindo e expressando seus modos de ser, vivendo a polaridade eu/tu, que, para Benveniste (1995, p. 286-287, grifos do autor),

[...] não significa igualdade nem simetria; *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo a isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem.

Sobre essa complementaridade entre as pessoas do discurso, desenvolvida no uso da linguagem, é importante observar que Sobral (2013a), ao tentar construir uma interface entre Saussure e Bakhtin mediada pela proposta de Benveniste, mostra-se sensível a uma espécie de ir e vir que parece se configurar no discurso deste último. Especialmente no tocante à questão da subjetividade, Sobral mostra alguns trechos em que Benveniste enfatiza o *eu* linguístico, aparentemente restrito à esfera da *langue*, e outros em que ele fala das relações de classe que se instaurariam no uso dessas pessoas do discurso. Nas palavras de Sobral, o fato de Benveniste referir-se a classes sociais remeteria “sua concepção de sujeito para além do puramente individual e inapreensível constante da proposta de Saussure, ainda que com base em elementos *intra-langue*, mas [...] que assumem diferentes acepções em contexto” (SOBRAL, 2013a, p. 95, grifo do autor).

Vale ressaltar que, de nossa parte, pensamos que essa oposição entre interno/externo, linguístico/discursivo, individual/social etc. reflete, de certo modo, a tensão que de fato há em função da complexidade que caracteriza as práticas da linguagem. Do ponto de vista sociocognitivo, que assumimos neste trabalho, consideramos que a realidade discursiva é multifacetada e que uma das múltiplas faces é a da materialidade linguística. O olhar que lançamos sobre o diálogo entre Jayme e Maria não dissocia essa interação das considerações de tempo e espaço, muito menos da própria evolução que verificamos na sequência de cartas.

Voltando-se para o paradigma bakhtiniano, Sobral (2013a) admite uma aproximação apenas parcial entre a concepção de subjetividade postulada em Benveniste e a do Círculo Bakhtiniano. Em Sobral (2013b, p. 24), o autor desenvolve uma discussão breve, mas bastante esclarecedora sobre a noção de sujeito dialógico: “O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”. Reforçando a noção interacional, dialógica de linguagem, que, inferimos, foge ao “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002), mas também às “concepções transcendentais [...] ou psicologizantes”, o autor propõe que o sujeito bakhtiniano é situado: “[...] que, sendo um eu-para-si, condição da identidade subjetiva, é também um-eu-para-o-outro, condição dessa inserção no plano relacional responsável/responsivo” (SOBRAL, 2013b, p. 22).

Esse brevíssimo apanhado de ideias advindas das abordagens enunciativas de Benveniste e do Círculo Bakhtiniano podem, a nosso ver, estabelecer uma aproximação com os pressupostos sociocognitivos que embasam a noção de referenciação. O sujeito benvenistiano, o *eu* que se instaura ao passo em que também instaura o *tu* na enunciação, assim como o sujeito bakhtiniano, que pressupõe um projeto enunciativo para se constituir historicamente em relação ao outro, dialogam, ambos, segundo nosso entendimento, com o sujeito sociocognitivo pleiteado por Mondada e Dubois, o qual, segundo as autoras, “constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente as categorias manifestadas no discurso” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Na análise a seguir, tomamos por base essa perspectiva, o que significa dizer que, de um lado, identificamos e comparamos as formas (inscritas na materialidade linguística) por meio das quais os sujeitos missivistas interpelam um ao outro em suas mensagens amorosas; de outro lado, tentamos amplificar o texto (BEAUGRANDE, 1997), relacionando essas formas aos diversos níveis contextuais, via interação entre os processos de emergência e de incorporação (HANKS, 2008).

2. A referenciação em cartas de amor do início do século XX

Os dados que analisamos aqui foram retirados de cartas produzidas, entre os anos de 1936-1937, por um casal de namorados: Jayme Oliveira Saraiva e Maria Ribeiro da Costa, residentes no Rio de Janeiro⁵. Ele residia no subúrbio carioca, enquanto ela morava em Petrópolis. Por meio das referências a um universo prosaico que emergiram das cartas desse casal, pudemos inferir que tanto Jayme como Maria compartilhavam um cotidiano de pessoas simples. Sendo assim, parece-nos relevante destacar que todas as informações acerca desses missivistas foram depreendidas, unicamente, do conteúdo das cartas, uma vez que Jayme e Maria não eram pessoas ilustres e, portanto, não tinham seus dados disponíveis em domínio público.

Ao todo, a página virtual do projeto, mencionada anteriormente, disponibiliza 97 cartas desse casal. No entanto, nosso *corpus* completo⁶ é composto por 92 cartas, tendo em vista que, por se repetirem no acervo virtual, 5 das cartas do acervo foram contadas somente uma vez. As 92 cartas foram organizadas cronologicamente, em dois quadros separados, um para as cartas de Jayme e outro para as cartas de Maria, de forma a mostrar o funcionamento “da troca comunicativa” entre o casal de namorados, como ilustra o Quadro 1, a seguir, em que exibimos apenas um turno (uma carta) de cada interlocutor⁷:

5 Organização do acervo Jayme e Maria: LOPES, C. R. S; PEDREIRA, R. O. *Projeto Retratos da mudança no sistema pronominal: edição diplomático-interpretativa em fac-símile de cartas cariocas (séculos XVIII-XX)*. Laboratório de História do Português Brasileiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/laborhistorico>>. Acesso em: 17 set. 2011.

6 Convém mencionarmos que esse corpus completo a que estamos fazendo referência é apresentado na dissertação *Referenciação e polidez em cartas de amor: o resgate da história de Jayme e Maria por meio da (re)construção do self e do outro*, disponível para download no ambiente virtual do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

7 No Quadro 1, dispusemos também as formas de tratamento dispensadas a cada interactante.

Quadro 1 – Correspondência entre Jayme e Maria

| Jayme | | Maria | |
|--|--|--|---|
| Carta 27 – 10 de outubro de 1936 (word) | Formas de tratamento direcionadas a Maria | Carta 14 – 11 de outubro de 1936 (download) | Formas de tratamento direcionadas a Jayme |
| Rio de Janeiro 10 de Outubro de 1936 | | | |
| Minha querida noivinha | | | |
| Espero que esta te vá encontrar em perfeito estado de saúde assim como todos os teus, os meus vão bem graças a Deus, eu é que continuo muito resfriado. Minha querida nunca passei uns dias tão aborrecido como agora, tudo isso é por estares longe de mim sem poder ver-te, sem poder sentir as tuas mãos, ou as tuas faces. Recordam-me de teus beijos as saudades almen-ta-se, vendo o teu retrato as saudades domina-me sacrificam-me isso para mim é um desespero minha flor não posso suportar muito tempo nessa agonia. Tenho beijado tanto aquela santinha, e tenho olhado tanto para os teus retrato, mas nada disso adianta as saudades não vão embora, porque estas longe de mim, mas não és culpada minha flor. Aquele retrato teu que tú me deste, e que estava com a minha mãe, anda comigo na minha carteira perto da santinha. Recomendações a todos os teus, beijos para a nossa garota, e para ti minha amada, aceita muitos beijos e abraços, dado com todo amor deste teu noivinho apaixonado apaixonado Jayme O. Saraiva | Minha querida noivinha Minha querida minha flor minha amada | Paulo de Frontim, 11-10-1936 Meu queridinho noivinho Muitas saudades Desejo que esta te vá encontrar um pouco melhor do resfriado e que os teus vão bem, os meus vão bem graças a Deus, eu vou com muitas saudades do meu Jayminho e hoje que e Domingo recebi 4 carta 3 é de voce e 1 é do meu irmão Zezinho eu fiquei muito contente de ter notícias tuas por que ja amuitos temp dias não tinha [↑]carta[↑] eu estava muito triste que fui au obrigada [↑]a[↑] registar uma carta no sabado para voce, eu acho que as cartas estavam atrasadas. Eu esta semana ja escrevi 6 com esta e já arecebi 6 tuas estamos empate, eu escrevi esta no Domingo que é hoje, chuvia muito mais a si mesmo fui de tarde no coreio com a Ismenia e depois saiu para casa | Meu queridinho noivinho Meu Jayminho |

Fonte: Queiroz (2015)

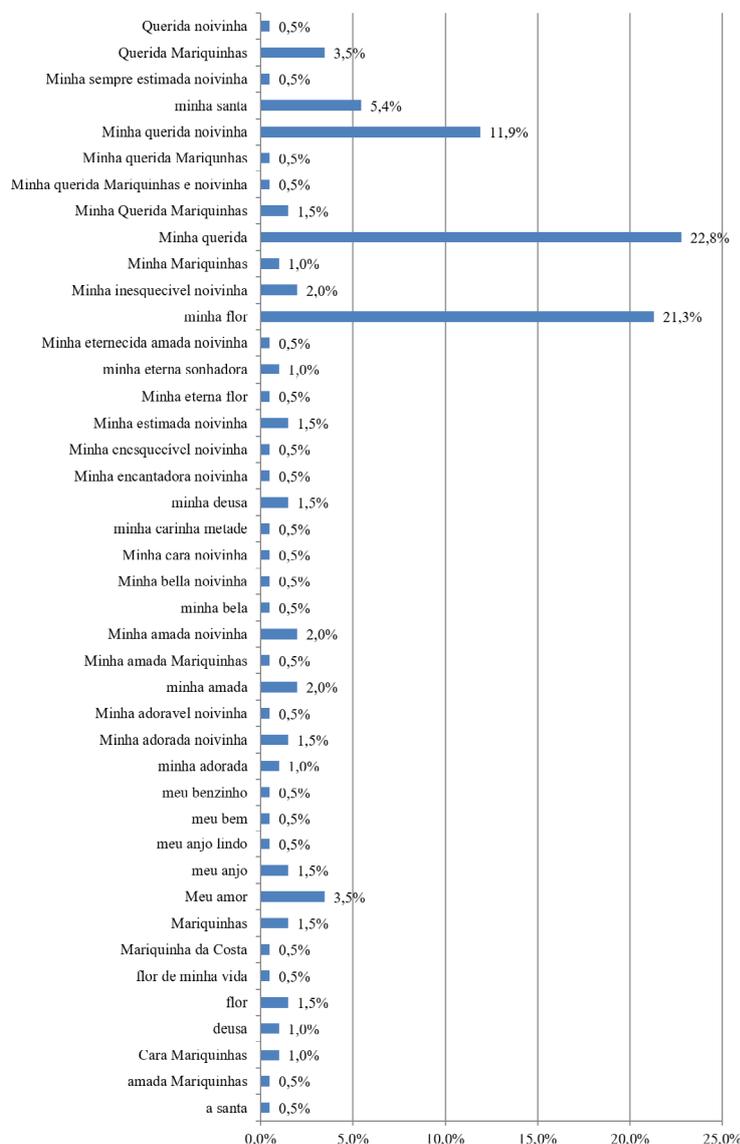
Do quadro geral, com todas as cartas do casal de namorados organizadas, retiramos alguns trechos, recortes numerados de (4) a (12), que serão analisados no próximo segmento. É importante esclarecermos que os desvios ortográficos verificados nesses recortes foram preservados e nenhum elemento linguístico foi modificado.

2.1 A (re)construção do *self* e do outro nas cartas de Jayme e Maria

Para a análise de nossos dados, realizamos o levantamento quantitativo das expressões de tratamento utilizadas por Jayme e Maria em todas as 92 cartas trocadas entre o casal. Esse levantamento constitui uma ferramenta importante para relatarmos, de forma mais geral, as primeiras impressões que tivemos acerca do tratamento negociado e construído entre os namorados.

Chamaram-nos a atenção, nas cartas, as expressões de tratamento (vocativos e assinaturas) utilizadas por ambos os participantes para referirem-se um ao outro. Apesar de tratar-se de uma correspondência de cunho afetivo, percebemos que as missivas ainda guardavam a tradição composicional clássica do gênero, com “seção de contato inicial, núcleo da carta e seção de despedida” (LOPES, 2012, p. 46)⁸. Diante dessas primeiras evidências, pareceu-nos pertinente ampliar nossa observação acerca das formas de tratamento utilizadas por Jayme e Maria, delineando, dessa forma, a construção e reconstrução intersubjetiva das identidades desses sujeitos. As formas de tratamento utilizadas por Jayme para referir-se a Maria, coletadas em todas as cartas, possibilitaram a confecção do Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Formas de tratamento direcionadas a Maria



Fonte: Queiroz (2015)

8 Lopes (2012), em seu estudo, intitulado *Tradição textual e mudança linguística: aplicação metodológica em cartas de sincronias passadas*, mostra aplicações do modelo de análise das Tradições Discursivas a alguns fenômenos linguísticos.

Observando o Gráfico 1, surpreendeu-nos o vasto e diversificado repertório de expressões articuladas por Jayme para se referir a Maria. Ele utilizou ao todo 42 formas diferentes de tratamento direcionadas à noiva, muito embora, em alguns casos, o núcleo do sintagma se repita e a variação fique apenas por conta dos modificadores. Para nós, esse fato demonstra que Jayme parecia ter a necessidade não somente de reiterar o que sentia pela namorada, optando, com frequência, por um discurso lírico, mas também de inovar⁹ o tratamento a ela conferido, empregando, para tanto, novas expressões de tratamento, as quais acabam promovendo a recategorização intensa da representação que constrói para a noiva.

Atentando para as expressões que estão em maior porcentagem no Gráfico 1, *Querida Mariquinhas* (3,5%), *minha santa* (5,4%), *minha querida noivinha* (11,9%), *minha flor* (21,3%) e *minha querida* (22,8%), consideramos que essas foram as formas que Jayme encontrou para, ao mesmo tempo em que inovava o tratamento afetivo, exaltar a imagem de Maria, negociando com a namorada essa representação enaltecida que constrói para ela. Compreendemos essa negociação no contexto do pensamento de Benveniste (2006, p. 69), para quem os falantes apropriam-se de um mesmo “sistema de referências pessoais”, e esse sistema, no momento em que é assumido por seu enunciador, “se torna único”. Observamos que a representação romântica e carinhosa do *self* que emerge da enunciação de Jayme, a partir das escolhas das expressões referenciais pelas quais se dirige a Maria, é recategorizada no recorte (4), a seguir:

(4)

Rio de Janeiro 2 de Fevereiro de 1937

Minha querida noivinha saudades enfinda

[...] No domingo espera-me em tua casa que eu irei lá ter, caso eu não vá, porque já estou adivinhando qualquer corrente, tu não sahes da casa porque eu não quero, só podes brincar comigo. Dá lembranças a Dona Marietta, deve ser esse o nome dela, esta que esta ahi contigo, e não da confiança a esse tal chauffeur.

Provavelmente influenciado pela ideologia da sociedade patriarcal em que estava imerso, na qual a mulher ocupava uma “posição de dependência e inferioridade perante o marido” (DEL PRIORE, 2006, p. 259), Jayme alimenta um sentimento de posse em relação a Maria quando se constrói como um sujeito ciumento. Isto é o que podemos observar no recorte, quando ele deixa claro que não permite que ela saia sozinha para “brincar” carnaval: “[...] caso eu não vá, porque já estou adivinhando qualquer corrente, tu não sahes da casa porque eu não quero, só podes brincar comigo”, e quando pede que ela mantenha distância do “tal chauffeur”: “[...] e não da confiança a esse tal chauffeur”.

É importante mencionarmos ainda que, mesmo supondo que as atitudes de Jayme, discursivizadas nas cartas, possam ter sido motivadas pelo contexto social e histórico em que estas foram escritas, entendemos que a construção da identidade do enunciador não é totalmente *determinada* por esse aspecto; há na argumentação do missivista a tentativa de negociar com a namorada uma representação aceitável do sujeito ciumento. Jayme busca amenizar o autoritarismo de suas demandas, mesclando-o com outros recursos, como a forma de tratamento carinhosa “*Minha querida noivinha*”, a declaração afetuosa “*saudades enfinda*” e a recomendação cortês “*Dá lembranças a Dona Marietta*”. Estamos, por-

9 Conforme entendemos, é possível que esse anseio de Jayme esteja relacionado a uma espécie de desenvoltura inspirada pelo contato mais frequente com a modalidade escrita da língua, que, em comparação com a noiva, o missivista apresenta. Esta característica de Jayme pode ser inferida a partir dos recortes das cartas que exibiremos mais adiante.

tanto, alinhados com o que afirma Benveniste (2006, p. 78), uma vez que, para o autor, o tempo do discurso não está reduzido ao “tempo crônico” ou fechado em uma “subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal”.

A ampla variedade de formas de tratamento articuladas por Jayme, mostrada no Gráfico 1, despertou nossa atenção para a desenvoltura que ele apresenta no trato com a língua escrita. Essa relativa fluência linguística seria condizente com a função que ele desempenhava. Conforme conseguimos perceber pela leitura das cartas, Jayme trabalhava em um escritório na cidade do Rio de Janeiro, o que provavelmente lhe proporcionava um contato frequente com a língua escrita. É o que podemos observar a partir do recorte (5), a seguir, retirado da carta de Jayme do dia 24 de janeiro de 1937.

(5)

Rio de Janeiro 24 de Janeiro de 1937

Minha querida noivinha

Espero que ao receberes esta estejes passando bem, e que tua tristeza não seja tão avassaladora quanto a minha.

[...] Desejo saber minha flor se de fato tens confiança em mim, sofro ainda mais por isso, tenho andado muito adoentado estes dias. **No escritório querem por força que eu vá a um medico** já chegaram a falar com o **Senhor Mario** e ele disse para que eu mo trata-se, porque ele me dá as férias se eu quiser.[...]

Nesse recorte, Jayme registra que o local em que trabalha seria um escritório cujo chefe é o “Senhor Mário”, conforme podemos verificar no trecho grifado. Para confirmar essa informação, recorremos também a Silva (2012)¹⁰. Segundo a autora, que teve acesso aos envelopes das cartas ainda preservados, “Jayme trabalhava em uma empresa de importação e exportação de produtos têxteis situada na Rua Buenos Aires, 160, no Centro da então capital federal” (SILVA, 2012, p. 42).

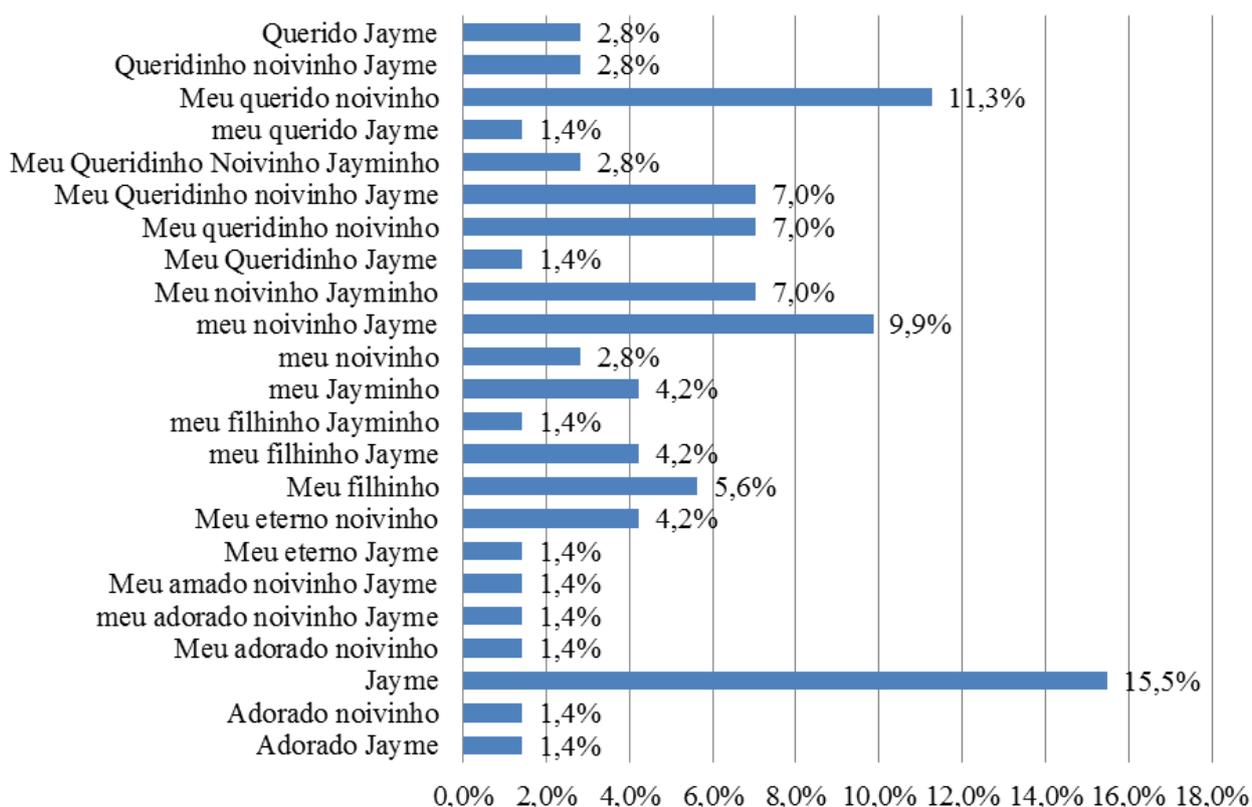
Além dessa constatação sobre o trabalho desempenhado por Jayme, o uso de algumas expressões em suas cartas também nos permite inferir que ele tinha um contato frequente com a língua escrita. Isso é o que podemos comprovar ao observar as seguintes formas linguísticas presentes no recorte (5): “tristeza [...] tão avassaladora”, “Senhor Mario”, “por força” e “mo trata-se”, as quais, segundo entendemos, podem ser vistas como marcas de um discurso mais tipicamente escrito, mais precisamente, de uma escrita formal¹¹.

Quanto às expressões de tratamento direcionadas a Jayme utilizadas por Maria, podemos examinar seu grau de diversificação e a frequência de suas ocorrências por meio do Gráfico 2, a seguir:

10 Silva (2012), em sua pesquisa de cunho variacionista, também utilizou como *corpus* as cartas de Jayme e Maria. Em seu trabalho, a autora estudou a alternância entre os pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito nas cartas pessoais desses dois sujeitos.

11 A nosso ver, o fato de o missivista cometer inadequação do ponto de vista da grafia não invalida a observação de que ele tinha contato com esse léxico que foge ao coloquial.

Gráfico 2 – Formas de tratamento direcionadas a Jayme



Fonte: Queiroz (2015)

Observamos, por meio das 23 ocorrências listadas no Gráfico 2, que as expressões mais frequentes foram: *Jayme* (15,5%), *Meu querido noivinho* (11,3%), *Meu noivinho Jayme* (9,9%), *Meu queridinho noivinho Jayme*, *Meu queridinho noivinho* e *Meu noivinho Jayminho* (7,0% cada uma), *Meu filhinho* (5,6%), *Meu Jayminho* e *Meu filhinho Jayme* (4,2% cada uma). Nessas ocorrências, chamaram-nos a atenção as variadas expressões no diminutivo registradas por Maria para referir-se ao noivo.

Em cartas pessoais, consoante Oesterreicher (2006 *apud* LOPES, 2012, p. 64), existem diversos indícios do “grau de intimidade, do caráter privado” e dos traços de emoção e de confiança. Entendemos que o uso de expressões diminutivas nas cartas de Maria é compatível com todos os indícios enumerados por Lopes, o que faz com que nossa protagonista feminina construa-se como uma figura atenciosa com o seu interlocutor.

Ainda no Gráfico 2, surpreendeu-nos a elevada ocorrência do referente “*Jayme*”, sem modificador, nas cartas de Maria. Essa atitude mais objetiva de Maria, em termos de Biber (1988), por exemplo, demonstra o momento em que Maria afasta-se do envolvimento característico da relação amorosa, marcado pelo constante uso de expressões afetivas nas cartas de ambos os missivistas, para tratar do “aqui” e do “agora” de sua vida cotidiana. Em outras palavras, o uso do nome “*Jayme*”, ao que parece, sinaliza a mudança do propósito retórico de Maria, que deixa de centrar-se no sentimento compartilhado com Jayme e passa a evidenciar as novidades do dia a dia. Acreditamos, assim, que, devido ao fato de a namorada de Jayme estar, no momento da escritura de muitas de suas cartas, imersa em um

novo “cenário social” (HANKS, 2008, p. 173), era importante para ela informar Jayme sobre essa nova realidade¹², como mostra o recorte (6):

(6)

Paulo de Frontem 10- 9- 1936

Querido Jayme

Saudades

Desejo que ja estejas passando melhor de saude que e o meu desejo eu e a Hilda chegamos bem grasas a Deus mais com muita chuva aqui fais muito fro e bom para que e casado aqui so tem mato tem muito sapo grilo e gafanhoto sam os bichos do lugar.

Jayme isto não entereça o que entereca e o nosso a mor eu tenho chorado muito con saldades tuas aqui e muito triste era bom se voce estivese aqui com migo. [...]

Consideramos, então, que Maria assume uma subjetividade mais informativa, enquanto Jayme, que não se tinha afastado de seu cenário, mantém a atenção voltada para a saudade que sentia da namorada, como podemos ver no recorte (7):

(7)

Rio de Janeiro 9 de setembro de 1936

Cara Mariquinhas

Estimo que a viagem tenha te corrido maravilhosamente bem. Embora tivesses partido hoje só em pensar que tenho de passar uns tempos sem te ver, ja começo a sentir os tormento da saudade, [...].

Observando os dois gráficos, admitimos que a escolha dos diferentes modificadores utilizados por Maria e por Jayme confirma o que enuncia Koch (2009, p. 68-69): “o uso de uma descrição definida implica sempre uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente, [...], em função do projeto de dizer do produtor do texto”. Segundo a autora, trata-se da possibilidade de ativar “as características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar” (KOCH, 2009, p. 69). Para nós, existe, portanto, um reajuste significativo das representações do outro quando Maria categoriza Jayme como “*Meu queridinho noivinho Jayminho*” e “*meu filhinho Jayminho*”, e quando Jayme categoriza Maria como “*Minha enternecida amada noivinha*” e “*Minha sempre estimada noivinha*”.

No primeiro caso, consideramos que as formas “queridinho noivinho” ou “filhinho” marcam a negociação da construção de identidades peculiares para Jayme, que só são compreendidas tendo em vista o contexto da situação enunciada. De forma semelhante, o segundo caso nos mostra que Jayme, em função de seu projeto de dizer, enfatiza na representação da “noivinha” atributos (“enternecida amada” e “sempre estimada”) que o auxiliam na construção de uma identidade enaltecida para Maria.

Apesar de percebermos que Jayme supera quase que em dobro de ocorrências as articulações promovidas por Maria, precisamos considerar que, numericamente, contamos com uma quantidade de cartas de Jayme (64) maior do que a quantidade de cartas de Maria (28). Além disso, em sua maioria,

12 É importante lembrarmos que a maioria das cartas de Maria, mais precisamente quinze cartas, foram enviadas a Jayme do município de Engenheiro Paulo de Frontin durante o período em que Maria permaneceu na casa da irmã.

as cartas escritas por Jayme são longas. Conforme já observado, ele demonstra ter mais domínio do gênero epistolar; talvez por isso escreva mais, o que, de certa forma, favorece o uso de mais expressões de tratamento. Sendo assim, devido ao número maior de cartas de Jayme e à extensão delas, é compreensível que o Gráfico 1, representativo das formas de tratamento nas missivas deste, registre uma maior diversidade de formas do que o Gráfico 2, representativo das formas de tratamento nas correspondências de Maria.

Nas cartas de Jayme e Maria, alguns acontecimentos parecem relevantes para ampliar os resultados discutidos anteriormente e, assim, fornecer mais elementos que permitam (re)construir as identidades do *self* e do outro. No decorrer dessa correspondência, percebemos que a enunciação dos missivistas revela não apenas as peculiaridades do cotidiano, como também espelha o sólido vínculo afetivo estabelecido entre o casal de namorados. Essa constatação nos lembra argumento de Marcuschi (2007, p. 131), de que a produção de sentidos origina-se na comunicação intersubjetiva e não na “relação direta da mente com o mundo”.

Dessa maneira, o sujeito, quando enuncia algo, conforme Sobral (2013b, p. 24, grifo do autor), “*diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais”. É o que podemos verificar no trecho, a seguir, da carta de Jayme do dia 13 de setembro de 1936. Nessa missiva, pareceu-nos interessante destacar o episódio em que Jayme, à medida que poetiza a saudade que sente de Maria, (re)constrói a identidade da noiva.

(8)

Rio de Janeiro 13 de Setembro de 1936

[...]

Minha querida sinto tanto a tua falta, anseio para ver-te que parece-me que tu não voltas mais, eu sei que um dia virás e espero-te ansioso, mas quando? [...]

Esta noite tive um sonho contigo tão lindo, que preferia ficar naquela doce ilusão até tu chegares, sonhava que havia entrado na tua casa, sem ninguém pecerber e fui encontrar-te dormindo tua alcova estava linda, era a palida luz da lampada sombria sobre um leito de flores reclinada, como a lua por noite embalsamada entre as nuvens de amor voce durmia.

Era **a deusa do mar**, na eseuima fria pela maré das aguas embaladas, era **um anjo entre nuvens d'alvorada** Que em sonhos se banhava e se esquecia, era **mais bela**, o seio palpitando negros olhos as palpebras abrindo formas nús no leito resvalado, não te rias de mim, **meu anjo lindo**, por ti as noites eu velo chorando, por ti nos sonhos morrerei sorrindo.

[...] **Deste que sempre te pertenceu** muitas saudades

Jayme O. Saraiva

No início desse trecho, ele refere-se à Maria como “*Minha querida*” e conta acerca da falta que ela lhe faz: “[...] *sinto tanto a tua falta, anseio para ver-te que parece-me que tu não voltas mais, eu sei que um dia virás e espero-te ansioso, mas quando?*”. Essa falta que Jayme enuncia era consequência da longa estadia de Maria na casa da irmã no município de Engenheiro Paulo de Frontin, distante 67 km da cidade em que residia o noivo. Além de discorrer acerca da saudade que sente da noiva, Jayme confia seus sentimentos por meio de um discurso intimista.

Ao revelar o sonho que teve com Maria: “*Esta noite tive um sonho contigo tão lindo, que preferia ficar naquela doce ilusão até tu chegares [...]*”, Jayme, por meio do lirismo de seu discurso, reconstrói a identidade da noiva, recategorizando-a a partir de uma série de expressões referenciais mediante as quais

agrega a Maria novos significados. Em um primeiro momento, ela era a *“Minha querida”*, tornando-se, em seguida, *“a deusa do mar”*. Logo após, é recategorizada como “[a] *mais bela*”; depois se transforma em *“um anjo entre nuvens d’alvorada”* e, finalmente, *“um anjo lindo”*. A ocorrência dessas diversas transformações da identidade de Maria no discurso de Jayme permite-nos concordar com a ideia de Mondada e Dubois (2003, p. 23) de que “[...] variações no discurso poderiam ser interpretadas como dependentes da pragmática da enunciação, mais que da semântica dos objetos”.

Pareceu-nos ainda que o lirismo empregado por Jayme favorece também a recategorização do *self*, a partir da identificação do missivista como: “[de + este] *Deste que sempre te pertenceu [...]*”. Destacamos que Jayme adota “um papel comunicativo particular” (SALOMÃO, 1999, p. 71) que exerce para si e para a namorada, investindo-se da intimidade que ambos compartilham, a qual permite esse tipo de tratamento.

Por outro lado, ao final da carta (assim como acontece em várias outras), Jayme recategoriza-se em *“Jayme O. Saraiva”*. Nesse ponto do discurso, pareceu-nos que o noivo de Maria, ao assinar o nome completo, retoma o “modelo de escrita da época” (LOPES, 2012, p. 51), não se desprendendo da estrutura do gênero. Compreendemos que, assim como o uso da expressão referencial lírica que mencionamos, a qual contribui para agregar novos sentidos ao objeto discursivo (nesse caso a identidade do *self*), essa obediência aos aspectos formais da carta, que Jaime apresenta enquanto enunciador, também provoca a recategorização do missivista. Ao abandonar o lirismo, o namorado romântico reassume a figura de funcionário de escritório.

Conforme Hanks (2008, p. 175), “duas dimensões abrangentes do contexto”, emergência e incorporação, formatam a produção, circulação e recepção dos discursos; enquanto “a emergência está associada ao chamado tempo real da produção do enunciado e da interação, [...] a incorporação descreve a situação dos enunciados em um contexto mais amplo”. Jayme e Maria, por exemplo, partilham o mesmo contexto social, o que permite que as informações negociadas entre esses interlocutores sejam facilmente compreendidas por eles ao serem incorporadas nessa dimensão não emergente da interação. Por outro lado, para uma terceira pessoa, em determinados momentos, o conhecimento partilhado entre o casal de namorados permanece “opaco” (COSTA, 2000, p. 94). Ao tentar reconstruir alguns acontecimentos da história de Jayme e Maria, recorreremos às pistas presentes nas cartas do casal, para conhecermos melhor esses dois personagens do século XX. Um exemplo dessa tentativa de reconstrução é o episódio das fotografias, que começa na carta de Jayme do dia 21 de setembro de 1936, representada no recorte (9):

(9)

Rio de Janeiro 21 de Setembro de 1936

Minha querida Mariquinhas e noivinha.

[...] Peço que remetas as fotografias o mais breve possível, porque estou ansioso por vel-as, depois na próxima carta te remeterei dinheiro para pagal-as.

Nessa missiva, Jayme constrói-se como uma pessoa impaciente: *“Peço que remetas as fotografias o mais breve possível [...]*” e ansiosa, como ele mesmo se declara: *“[...] porque estou ansioso por vel-as”*. Observamos que o discurso de Jayme confirma o que asseveram Brait e Melo (2013, p. 64): “[...] a enunciação é o processo que produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a língua em uso [...]”.

Em sua resposta à carta de Jayme, representada no recorte (10), a seguir, Maria tenta tranquilizar o noivo: “[...] *as fotografias ainda não estão prontas*”, mas também enuncia subjetivamente um possível culpado para a demora da entrega das fotografias: “[...] *nois fizemos mal de deichar as chapas com elle por que elle e muito m-ole*”. No entanto, percebemos que o dêitico pessoal “ele” não nos permite descobrir com clareza a quem Maria se refere nesse trecho. Na verdade, ela constrói intersubjetivamente com o interlocutor, Jayme, uma representação para o “ele”: “*elle e muito m-ole*”. Por outro lado, a identidade do “ele” é renegociada por meio da carta do dia 29 de setembro de 1936 (recorte (11)). Vemos, a partir da observação desses recortes, aquilo que afirmam Flores e Teixeira (2013, p. 34): a “[...] intersubjetividade é condição da subjetividade”. De acordo com os autores, é devido à intersubjetividade que “se pode pensar em subjetividade”.

(10)

Paulo de Frontim, 23 - 9 - 1936

Meu Queridinho noivinho Jayme

[...] *as fotografias ainda não estão prontas nois fizemos mal de deichar as chapas com elle por que elle e muito m-ole.*

(11)

Rio de Janeiro 29 de Setembro de 1936

Minha querida noivinha.

[...]

Caso quando esta chegar au teu poder, ainda não tiveres mandado as fotografias não precisas mandar mais, porque já sei como elas estão, eu logo vi que esse fotografo de meia tijela, era um grandicissimo barbeiro, fala com o teu cunhado que não precisa ter o trabalho de mandar revelar aqui na cidade, porque eu as trago no domingo. desculpe-me eu usar desses termos, porque estava um pouco na serra.

No recorte (11), Jayme constrói uma representação para o dêitico “ele” quando enuncia: “[...] *eu logo vi que esse fotografo de meia tijela [...]*”. Ademais, o noivo de Maria ainda aparece como um sujeito grosseiro – “[...] *as fotografias não precisas mandar mais, porque já sei como elas estão, eu logo vi que esse fotografo de meia tijela, era um grandicissimo barbeiro*” – e impaciente – “[...] *fala com o teu cunhado que não precisa ter o trabalho de mandar revelar aqui na cidade, porque eu as trago no domingo*”. Notamos ainda que o “*fotógrafo de meia tijela*” é recategorizado em “*um grandicissimo barbeiro*”. A transformação do fotógrafo nos lembra do que argumenta Custódio Filho (2011, p. 131): [o] “mesmo objeto de discurso recebe diferentes formas referenciais, que modificam (recategorizam) seu *status* ao longo do texto”. Em outras palavras, no decorrer da leitura, especificidades vão sendo acrescentadas ao referente: o “fotógrafo de meia tijela” é também um “*grandicissimo barbeiro*”.

Por sua vez, Jayme procura redimir-se da possível representação negativa que Maria constrói para ele, apresentando-se como uma pessoa gentil, quando pede desculpas: “*desculpe-me eu usar desses termos, porque estava um pouco na serra*”, negociando, assim, aspectos que construam para si uma nova identidade diante da noiva. Na tentativa de acalmar o noivo, Maria escreve a carta do dia 01 de outubro de 1936 (recorte (12)). No trecho que apresentamos a seguir, a noiva de Jayme, ao que parece, assumindo uma postura pacificadora, informa que “*Os retratos já devem estar com voce a te voce ficou na serra por cauza dos retratos*”.

(12)

Paulo de Frontim, 1 – 10 – 1936

Queridinho noivinho Jayme

[...] eu peço-te para não ficares sangado com migo que eu não sou a culpada de ficar a qui se eu paça-se uma vida a legre em tão sim mais e paço uma vida tão trite e choran-

do so por causa do meu noivinho Jayme. Os retratos ja devem estar com voce a te voce ficou na serra por cauza dos retratos,

Maria demonstra nesse trecho ser sensível à impaciência de Jayme, mas deixa transparecer que é também vítima das atitudes grosseiras do noivo. Assim, consideramos possível comprovar o que menciona Sobral (2013b, p. 22): “ainda que o sujeito se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define [...] eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico em ressonâncias filosóficas, discursivas e outras”. Isso porque, embora Maria seja recategorizada como uma figura enaltecida por Jayme, ela assume uma identidade cautelosa, por vezes amedrontada pelo posicionamento indelicado do noivo.

Considerações finais

Conforme enunciamos no início deste capítulo, objetivamos, com este trabalho, discutir a construção e a reconstrução da intersubjetividade nas cartas de amor de um casal de namorados do início do século XX, a partir das expressões de tratamento utilizadas pelos sujeitos, bem como das (re)construções estabelecidas pelas predicações. Em vista de nosso propósito, julgamos importante evidenciar alguns aspectos da discussão empreendida anteriormente.

O primeiro deles diz respeito à diversidade de formas de tratamento que nos permitiram observar a (re)construção intersubjetiva dos interlocutores. Tal variedade de tratamento nos pareceu demonstrar, em relação a Jayme, a necessidade de reiterar, por meio de um discurso lírico, o sentimento que nutria por Maria, e de inovar as formas de tratamento conferidas a ela, promovendo, dessa maneira, a construção de diferentes representações da noiva. Por outro lado, em suas cartas, Maria optou, com certa frequência, por expressões menos elaboradas para referir-se a Jayme. Acreditamos que essa preferência está ligada, provavelmente, ao fato de ela assumir, em muitas de suas missivas, uma subjetividade mais informativa. Destacamos também a ênfase das predicações na construção dos referentes. Muitas das recategorizações de Maria, por exemplo, efetivaram-se por meio de unidades de sentido tecidas a partir de recursos mais complexos do que o simples emprego de expressões referenciais.

Salientamos ainda que a construção e a reconstrução da (inter)subjetividade não foram motivadas apenas pelos acréscimos postos aos referentes, mas também pela emergência de um contexto efêmero entre dois interlocutores e a incorporação desse contexto imediato a um contexto mais amplo. Ao mostrarmos, por exemplo, o episódio das fotografias, estamos reforçando essa observação, uma vez que a (re) construção do *self* e do outro nesse episódio não se realiza com base apenas no contexto de uso imediato, mas também ancora-se em determinações contextuais mais abrangentes.

Consideramos oportuna a abordagem que empreendemos das cartas de Jayme e Maria, tendo em vista que, além de contribuirmos para o diálogo inovador entre a referenciação e os estudos da enunciação, estamos demonstrando, mediante os usos autênticos que esses falantes fizeram da língua, como a instabilidade dos objetos discursivos, característica dos processos referenciais, materializa-se na (re) categorização dos próprios sujeitos do discurso, isto é, na (re)construção intersubjetiva das identidades.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (orgs.). *Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2002.

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

BENTES, A. C.; ALVES FILHO, F. Apresentação. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão , v. 12, n. 3, p. 649-655, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães, Marco Antônio Escobar; Rosa Atitié Figueira; Vandersi Sant' Ana Castro; João Wanderlei Geraldi; Ingedore G.Villaça Koch. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 68-80.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-78.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARROLL, L. *Alice's adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. London: Wordsworth classics, 2001.

CAVALCANTE, M.M. et al. (orgs). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*, v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M. H. A. *De quadrinhos a narrativas: a recontextualização do discurso na escrita infantil*. Fortaleza. 2000. 130p. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 329f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DEL PRIORE, M. *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: < <http://books.google.com.br> >. Acesso em: 19 mar. 2012.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

HANKS, W.F. O que é contexto? In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

JAGUARIBE, V. M. F. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: CAVALCANTE, M.M *et al. Texto e discurso sob múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-249.

KOCH, I.G.V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 9-161, 2002.

KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização*. 2008. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LOPES, C. R. S. Tradição Textual e mudança linguística: aplicação metodológica em cartas de sincronias passadas. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A) (orgs.). *História do Português brasileiro no Rio Grande do Norte: análises linguística textual da correspondência de Luís Câmara Cascudo a Mário de Andrade 1924 a 1944*. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 17-54. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/laborhistorico/producao/UFRN.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, L. *Verbalization de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, L. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A) (orgs.) *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et categorization: une approche des processus de référenciation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 1995, p. 273-302.

QUEIROZ, A.A. *Referência e polidez em cartas de amor: o resgate da história de Jayme e Maria por meio do self e do outro*. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SACKS, H. On the Analyzability of Stories by Children. In: GUMPERZ, J.J.; HYMES, D) (orgs.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 325-345.

SALOMÃO, M.M.M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

SILVA, E.N. *Cartas amorosas de 1930: o tratamento e o perfil sociolinguístico de um casal não ilustre*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas — Língua Portuguesa) — Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOBRAL, A. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. v. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 71-114.

SOBRAL, A. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013b. p. 11-36.

VIOLI, P. O diálogo eletrônico entre a oralidade e a escrita: uma abordagem semiótica. Tradução de Maria Helenice Araújo Costa. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: EDUPE, 2009. p. 45-60.

O FENÔMENO DÊITICO E SEU ALCANCE NA INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

Por se tratar de um fenômeno já amplamente abordado por filósofos e estudiosos da linguagem de diferentes correntes de pensamento, a dêixis parece ser um tema sobre o qual tudo já foi dito. A verdade, porém, é que, particularmente do ponto de vista da Linguística Textual, podemos considerar essa temática bastante atual, tendo em vista que os estudos do texto, como observa Marcuschi (2001, p. 4), vêm incorporando “domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua”. O fenômeno dêitico pode ser considerado um objeto de estudo importante quando levamos em conta essa integração, uma vez que, conforme definido por Levinson (1983, p. 54), constitui “a maneira mais evidente pela qual a relação entre linguagem e contexto se reflete nas estruturas das línguas”.

A grande questão, a nosso ver, reside no tipo de abordagem que adotamos. Se tomamos como pressuposto maior uma noção ampla, dinâmica multissemiótica de texto, somos obrigados a abandonar a costumeira quantificação de ocorrências das formas dêiticas, distribuídas nas tradicionais categorias, em favor de uma análise mais qualitativa, centrada nos efeitos de sentido gerados pelo uso de determinadas formas dêiticas no texto. E, nessa perspectiva, somos também levados a perceber que outros elementos, além das expressões dêiticas convencionais, podem funcionar como índices das coordenadas dêiticas, atuando na organização do discurso e criando novos efeitos de sentido. Neste trabalho, não apenas adotamos esses posicionamentos, mas o fazemos tendo como foco o ensino de língua materna.

1. A dêixis – visão restrita

Como bem já tem informado a literatura corrente, o termo “dêixis”, do grego “apontar”, “indicar”, é usado para nomear a referência a elementos do discurso cuja interpretação depende fortemente do contexto da enunciação, ou seja, os participantes, seu *status* na interação, o lugar e o tempo onde ocorre a elocução ou, ainda, a localização no discurso corrente. O sistema dêitico tem, assim, a função de relacionar o discurso com a situação de produção e, ao mesmo tempo, projetar sobre este “a egocentricidade do sujeito falante” (TAUSTE, 2000, p. 1). Em razão disso, a interpretação dos termos dêiticos varia constantemente, o que levou Lahud (1979, p. 73) a afirmar que o referente de uma forma dêitica é “um lugar vazio que pode ser ocupado por todos os ‘particulares’ capazes de estabelecer com o ato de fala a relação significativa em questão”.

A dêixis se configura, então, a partir de um centro dêitico (ou origo) constituído pela pessoa do falante, pelo tempo em que este produz o enunciado e pela sua localização no momento da elocução. Da origo, estabelece-se um sistema de coordenadas perpendiculares – o campo dêitico – que funciona como uma espécie de “cenário”, o qual serve de base para a interpretação dos enunciados. Nessa perspectiva, torna-se impossível atribuir sentido ao uso das formas se, como diz Cervoni (1989, p. 23), “não

conhecemos (como interlocutor ou testemunha, ou ainda através das informações independentes da própria interlocução) os actantes e o âmbito espaço-temporal da enunciação”. De acordo com Levinson (1983, p. 63), para se entender como se gramaticaliza e lexicaliza a dêixis, é importante considerar a situação canônica de enunciação: “todos os participantes presentes em uma mesma situação atual, capazes de ver uns aos outros e de perceber os recursos paralinguísticos usados na interlocução”.

A compreensão do funcionamento dessas coordenadas na organização do discurso representa um desafio para as crianças no desenvolvimento da linguagem, como bem ilustra Leu (1997). Em um de seus trabalhos sobre a questão do letramento na Internet, o autor faz referência a um episódio protagonizado por sua filha Caity, de 4 anos. Certa vez, conta ele, a menina lhe dirige a seguinte pergunta: “Papai, hoje é amanhã?”. Leu explica que, embora no momento tenha percebido, intuitivamente, que por trás daquela pergunta havia algo mais importante, agiu como a maioria dos pais que vivem atarefados. Sem gastar tempo para pensar sobre a natureza da pergunta, deu uma resposta negativa à hipótese da filha e completou, explicando: “hoje é hoje, amanhã é amanhã”.

A partir dessa pequena história, que narra um estranhamento que acreditamos comum às crianças¹, Leu discute a dificuldade que estas demonstram para compreender que o uso das expressões dêiticas tem função mostrativa, não nomeadora, razão pela qual está inteiramente associado às coordenadas de pessoa, tempo e espaço que situam o discurso. Convém lembrar que há uma série de pesquisas que abordam esse aspecto do desenvolvimento da linguagem e que há muito demonstraram ser o domínio do funcionamento do sistema dêitico da língua, nas diversas situações de uso, uma construção que se completa de forma tardia².

As considerações que fizemos até aqui estão ancoradas no que estamos chamando de visão restrita da dêixis. Ao tratarmos inicialmente o tema por esse viés, não estamos ignorando os estudos que flexibilizam as categorias ou que ampliam o alcance do fenômeno³, mas apenas usando essas ideias básicas como ponto de partida.

2. Desdobramentos do fenômeno: para além das coordenadas imediatas

A noção de campo dêitico postulada por Bühler já supõe a possibilidade de projeção, conforme afirma Coutinho (2008) a partir das considerações de Fonseca (1992). Como é sabido, Bühler concebe o campo dêitico operando de três modos: 1) *deixis ad oculos* – no aqui-e-agora do ambiente sensível do falante; 2) *anáfora* – no contexto do discurso considerado como um ambiente estruturado; 3) *deixis at phantasma* – transposto do esquema corporal do falante para uma construção imaginativa. Neste último caso, Bühler considera que, no ato enunciativo, o indivíduo se liberta do aqui, agora, eu do contexto imediato e torna-se disponível para se envolver com um ambiente conceitual e orientacional que ele mesmo constrói.

2.1 A dêixis fictiva

De acordo com a visão de Fonseca (1992, p. 147 *apud* COUTINHO, 2008), o conceito Bühleriano de campo dêitico “concretiza a conformação linguística de um campo de referência” que se desenharia a partir do ato de fala. Por se definir “como um campo perceptivo cujos contornos se desenharam a partir do centro de irradiação constituído pelas coordenadas enunciativas”, afirma a autora, “o campo mostrativo Bühleriano gera-se com a linguagem, é criado através dela”, daí podermos concluir que é inadequado ver esse espaço – mesmo quando se trata da dêixis ‘ad oculos’ – como se constituísse um “real preexistente à enunciação”.

1 Uma vez que o fenômeno dêitico é comum a todas as línguas, é provável que esse ou outro tipo de estranhamento ocorra, mesmo entre crianças nascidas em ambientes culturais diversos, falantes de diferentes línguas.
 2 Ver, por exemplo, Murphy (1986), que investigou os efeitos dos diferentes contextos na compreensão do sistema dêitico do inglês.
 3 Ver Ariel (1996, 1998, 2001).

Fonseca (1996) retoma as três categorias de Bühler, aqui já mencionadas e as renomeia, respectivamente, como dêixis *indicial*, dêixis *textual* e dêixis *transposta*. Especificamente sobre a dêixis transposta, esclarece a autora que não há evidência que viabilize a função mostrativa. Nesse caso, haveria o que ela chama de ‘evidência mental’, ancorada na memória partilhada entre locutor e interlocutor. O primeiro, valendo-se de informações presentes na sua memória e tidas como presentes também na memória mediata ou de longo prazo do segundo, tenta reproduzir ou construir uma situação distinta daquela em que os dois estão inseridos, propondo uma “transposição” para o cenário que está sendo imaginado. Adotando o ponto de vista da sociocognição (MONDADA; DUBOIS, 2003) e considerando a noção de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997), podemos dizer que essa construção é refeita pelo ouvinte/leitor numa negociação de sentidos. Mais que “evidências mentais”, teríamos um fenômeno emergente da situação (de interação face a face ou de leitura) que contaria com a incorporação de elementos socioculturais, dependendo dos julgamentos de relevância que se estabeleceriam no ato.

Em (1), transcrevemos o exemplo citado pela autora, em que os termos **aquela**, **à direita** e **aí** expressam o apelo à memória.

- (1) Na rotunda da Boavista, estás a ver *aquela* casa verde, à direita, depois de saíres do Correio? É *aí*.

Ao discutir esse exemplo, Fonseca explica que a mostração se dá em um campo evocado da memória, fenômeno que ela nomeia como dêixis fictiva. Para a autora, é esse tipo de ato mostrativo que, ao evocar um campo perceptual, torna possível à linguagem criar seu próprio contexto referencial, especialmente no caso do discurso narrativo. De fato, em (1), podemos dizer que se desenha todo um cenário imaginário, dentro do qual se aponta para um lugar muito específico. O termo dêitico espacial **aí** funcionaria como uma espécie de seta indicando o lugar que o ouvinte/leitor redesenharia ao “puxar” da memória a casa verde e os elementos em torno dela.

2.2 A Teoria da Mudança Dêitica

As considerações de Fonseca acerca da dêixis fictiva, que têm origem na noção Bühleriana de *deixis at phantasma*, coincidem em muitos pontos com as ideias que dão sustentação à Teoria da Mudança Dêitica (*Deictic Shift Theory*). Essa abordagem foi criada por um grupo interdisciplinar de pesquisadores da Universidade de Búfalo, em Nova York, cujo interesse comum reside nos aspectos cognitivos do discurso narrativo, mais especificamente da narrativa ficcional.

A metáfora da transposição, mencionada por Fonseca, pode ser vista no modo como Segal (1995a), um dos integrantes do grupo de Nova York, explica o processo de leitura e compreensão do texto narrativo. O centro dêitico muda do ambiente em que se encontra o texto para um modelo mental que representa o mundo do discurso. Esse novo mundo criado pela narrativa é composto, segundo o autor, de existentes (personagens, objetos, cenários) e eventos, uma realidade que imaginamos a partir de nossas experiências. Tanto os existentes como os eventos relacionam-se à temporalidade e à espacialidade, isto é, fazem parte de um mesmo mundo (ou de uma mesma situação enunciativa), que, é bom esclarecer, não está relacionado à temporalidade nem à espacialidade do eu-aqui-agora reais. Nesse domínio da história, acrescenta Segal,

há fronteiras entre diferentes localizações dentro do mundo da história. Essas fronteiras são geralmente marcadas por pistas lexicais, sintáticas e outros recursos estruturais, como a mudança de parágrafo. [...] O leitor usa essas pistas no discurso para direcionar a mudança de seu centro dêitico de uma localização para outra. (SEGAL, 1995b, p. 76)

Zubin e Hewitt (1995), tratando também dessa “ruptura” que separa a dêixis narrativa do fenômeno que se desenvolve na situação de fala, recorrem à descrição dos modelos de narração de histórias orais. Inicialmente o narrador situa suas memórias no quadro dêitico do contexto de fala. Dirigindo-se ao(s) ouvinte(s), trata da identificação de personagens, tempo e espaço. Após essa interação inicial com a audiência, instala-se a “ilusão” da história, quando o narrador passa a segundo plano, e o mundo da história, com seu próprio centro dêitico, vem à tona. Segundo os autores, isso ocorre porque se reorienta a marcação linguística da dêixis (da situação de fala para a situação vivida pelos personagens no tempo e no espaço fictícios da história).

Apesar de o foco da Teoria da Mudança Dêitica recair sobre o discurso narrativo ficcional, fica claro que a questão das perspectivas do discurso em geral pode ser analisada desse ponto de vista. Fonseca (*apud* COUTINHO, 2008) reforça essa ideia, ao explicar sua preferência pela expressão “dêixis fictiva”: o termo “fictivo”, segundo a autora, permite uma caracterização mais ampla, que envolve qualquer tipo de projeção dêitica.

Um exemplo de aplicação dos princípios da *Deictic Shift Theory* a textos de outra natureza que não as narrativas ficcionais é dado por Hosenfeld, Duchan e Higginbotham (1995), membros do próprio grupo de pesquisa que desenvolveu a teoria na Universidade de Búfalo (aqui já citado). Esses autores montaram um experimento no qual observaram as estratégias usadas por estudantes de inglês não nativos para transformar um texto predominantemente expositivo em persuasivo. A pesquisa objetivou examinar até que ponto esses estudantes tornavam clara a audiência pretendida, considerando ser esse um critério para avaliar o grau em que os novos textos tornavam explícito o caráter de persuasão.

Com base no que vemos em Biber (1988)⁴, entendemos que os autores consideraram como crucial a mudança dêitica que sinalizaria a mudança de foco discursivo – da informação para a interação. E acreditamos que o falante não nativo enfrentaria dificuldades, tanto de natureza cultural como de ordem estritamente linguística, para estabelecer essa nova perspectiva dêitica. Em termos de Benveniste (1988), haveria a transformação do mundo da história para o mundo do discurso, o que exigiria a instauração de uma cena enunciativa em que um locutor tentaria estabelecer interação direta com seu(s) interlocutor(es).

2.3 Hanks e a visão complexa do campo dêitico

Hanks (2005) reconhece a pertinência do estudo da dêixis, considerando ser este um fenômeno essencial para as línguas, mas introduz um novo conceito de campo dêitico com base numa visão antropológica de prática social. Dentro desse quadro, o autor redefine a expressão:

Da maneira como uso o termo, o campo dêitico é composto por (1) as posições dos agentes comunicativos com relação aos enquadres de participação que eles ocupam (isto é, quem ocupa as posições de Falante, Destinatário e outras, tal como definido pela língua e pelas práticas comunicativas de seus falantes), (2) as posições ocupadas pelos objetos de referência, (3) as múltiplas dimensões por meio das quais os primeiros [agentes] têm acesso às posições destes últimos [destinatários]. (p. 193)

Nessa perspectiva, segundo o autor, quando realizamos uma referência dêitica estamos ocupando uma posição no campo dêitico; por outro lado, se somos objeto dessa referência, somos naturalmente impelidos a uma posição.

4 Tratando com um corpus formado por 500 textos escritos e outro composto por 87 textos falados, o autor estabelece seis dimensões a partir das quais distribuí os textos em contínuos guiados por polos que julga importantes para a classificação dos gêneros. Na dimensão 1, Produção envolvida versus informacional – a oposição ocorre entre o discurso produzido com **propósito interacional** e o discurso com **propósito informacional**. A esse respeito, ver também Costa (2000).

Ao tentar conceituar campo dêitico, Hanks (2005, p. 193) critica a abordagem bühleriana, primeiro, por se restringir à esfera da língua; depois, por privilegiar o indivíduo e a interação face a face. De acordo com seu modo de entender, a noção bühleriana de *Zeigfeld* “é um construto estritamente local, confinado ao momento, ao passo que um campo social não é limitado nem ao lugar nem ao momento da enunciação individual”. Por outro lado, Hanks faz também questão de distanciar seu novo conceito do que vê como “campos sociais mais prototípicos”, reconhecendo que a língua “escapa ao controle de qualquer corpo regulatório” e que o campo dêitico não seria tão facilmente delimitado quanto outros campos, tais como o literário e o político.

A partir da tentativa de explicitar sua concepção de campo dêitico, Hanks (2005) nos faz compreender que se trata de um conceito complexo, que não somente envolve múltiplos aspectos da linguagem (sociais, interacionais, linguísticos, cognitivos), mas que o faz de maneira dinâmica, situada e incorporada, não predeterminada. Ao tratar das relações entre texto e contexto, Hanks (2008) refere-se a duas dimensões dentro das quais se efetivaria essa semiose complexa: a emergência e a incorporação. Entendemos, com o autor, que esse campo dêitico que ele propõe se estabeleceria no funcionamento desses “movimentos” simultâneos que mesclam as coordenadas **eu(nós) aqui, agora** surgidas contingencialmente, com pessoas, tempos e espaços múltiplos que vêm se incorporar ao discurso e a ele dar sentido. Essa concepção, que condiz com a ideia de texto que esboçamos no início, orientará a discussão que faremos, a seguir, sobre o papel que entendemos que a dêixis desempenha na leitura de textos.

3. Dêixis e interpretação de textos

Um problema que incomoda os que lidam com o ensino de língua materna é a dificuldade de relacionar teoria e prática na abordagem do texto. Alguns temas caros à Linguística Textual, como a questão da referência, passam ao largo da sala de aula ou são abordados de maneira fragmentada, sem se estabelecerem relações com o discurso.

A breve discussão que desenvolvemos neste segmento, pautada na revisão teórica desenvolvida nos tópicos anteriores, tem o propósito de discutir as relações entre os usos dêiticos e o sentido do texto, tendo em vista as possibilidades de se levantarem questões para instigar o aluno a perceber tais relações. Convém ressaltar que o texto apresentado no exemplo (2) faz parte de um material de ensino de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental que produzimos para a SEDUC – Ce. Enquanto na atividade em questão objetivamos explorar múltiplos recursos textuais como pistas para a construção de sentido, neste trabalho temos como foco o papel da dêixis nessa construção.

(2)

BALADA

Luiz Fernando Veríssimo

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

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

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

E correu para o mar, e nadou para o Oriente
 e aos gritos de “**Volta!** Maluco! Pirado!
 Tens que **vir** pra Porto Alegre com **a gente!**”
 Respondeu “chego **lá**, algum dia, e **pelo outro lado!**”

(VERISSIMO, L. F., Balada. In: *Pai não entende nada*. 6 ed., Porto Alegre: L&PM Editores, 1996. p. 76).

A atividade que produzimos em torno do poema de Veríssimo consta de diversas questões orientadas para a compreensão do texto, grande parte delas explorando o léxico. O ponto de partida é a discussão sobre o título, considerando que o sentido que o termo assume no contexto poderia não ser conhecido pelo aluno.

Voltando nossa atenção especificamente para o funcionamento da dêixis, percebemos que se trata de um poema narrativo, informação que é dada pelo próprio título⁵. Como é previsto na Teoria da Mudança Dêítica, o texto se inicia com o estabelecimento de um centro dêítico pelo narrador (no caso, o eu-lírico): “**Esta** é a balada do Surfista Dourado”. O demonstrativo **Esta** aponta para o próprio discurso, direcionando o olhar do leitor para o objeto, a história que vai ser narrada e que se apresenta em forma de soneto.

Abrindo-se o cenário da história, a narrativa em terceira pessoa se desenvolve de maneira curiosa: apesar de o tempo narrativo ser o passado (ver uso do pretérito perfeito), o narrador (eu-lírico), onisciente, situa-se numa perspectiva de quem não apenas conhece tudo sobre os personagens, mas também de quem acompanha o desenrolar dos acontecimentos praticamente de dentro da cena enunciativa. Essa configuração se instaura, logo no segundo verso da primeira estrofe do poema, com a expressão dêítica “ainda **ontem**”, que estabeleceria o dia anterior à fala do narrador como o intervalo de tempo de duração da história⁶.

Na segunda estrofe, essa “intromissão” do narrador é mais evidenciada pela presença das expressões **Este ano**, **esta sopa** e **este doce far niente**, em que os demonstrativos próximos presentificam os acontecimentos. É importante observar que o segundo verso, “Vai acabar esta sopa, este doce far

5 É importante frisar que o entrelaçamento dos elementos de um texto, em seus diversos níveis (interiores à materialidade linguística e fora dela), é que possibilita a construção de sentido.

6 Outra leitura possível para a expressão “ainda ontem” seria a referência a um tempo anterior recente, não necessariamente a um dia específico. A nosso ver, mesmo essa interpretação não nega a ideia de que o narrador, em sua onisciência, participa da cena enunciativa junto com o personagem.

niente”, constitui um comentário do narrador sobre o comportamento do Surfista Dourado. O conteúdo dessa declaração, aliado à posição que ela ocupa na estrutura do poema (segundo verso, subsequente ao anúncio do ultimato (primeiro verso), pode de início ser interpretado como representando a voz do pai. A ambiguidade é desfeita pela presença das aspas que abrangem o terceiro e o quarto versos, as quais delimitam o intervalo que representa o discurso do pai e estabelecem a distinção entre as duas vozes (a do narrador e a do pai)⁷.

Essa atitude pode ainda ser percebida no primeiro verso da terceira estrofe, quando a voz do narrador se funde com a do Surfista. A expressão demonstrativa “**deste** futuro hediondo”, usada sem a presença de um verbo dicendi e sem aspas, é responsável por essa “fusão de vozes”.

A partir do segundo verso da terceira estrofe, a narrativa passa a se desenvolver de forma mais convencional. A presença dos verbos dicendi “pensou”, no terceiro verso da terceira estrofe, e “Respondou”, no último verso do soneto, e ainda da expressão “aos gritos”, que no contexto desempenha um papel semelhante ao dos verbos de elocução, estabelece mais claramente os limites entre o discurso do narrador e o dos personagens.

Merecem atenção nessa parte do soneto as formas verbais **Volta** e **vir**, que indicam movimento de aproximação, em interação com expressões como “chego **lá**” e “**pelo outro lado**”. Todos esses elementos, que configuram a dêixis espacial, atuam para dar conta do desfecho da história: a tentativa da família de demover o Surfista de sua aventura (“**Volta!** Maluco! Pirado! / Tens que **vir** pra Porto Alegre com **a gente!**”) e a resposta surpreendente dele aos apelos dos parentes (“chego **lá**, algum dia, e **pelo outro lado!**”). Os verbos de movimento inseridos no chamamento da família, aliados à informação anterior de que o Surfista nadou para o Oriente, mostram o contraste entre a localização deste, que estaria no mar, e a da família, que teria ficado no continente. Vale ressaltar que a expressão **a gente** deve ser interpretada como um dêitico pessoal que equivale ao pronome “nós”. Já o **lá**, dito pelo Surfista referindo-se a Porto Alegre, além de constituir mais uma marca do distanciamento dele em relação à capital gaúcha, permite ao leitor imaginar que aquela praia (de onde ele partiu e onde ficou a família) localiza-se fora de Porto Alegre. Se em lugar de um **lá** tivéssemos um **aí**, poderíamos dar uma interpretação diferente: ele estaria prometendo voltar para Porto Alegre, lugar de onde ele estaria distante, mas também lugar onde a família estaria situada. Nesse caso, Porto Alegre seria o **aqui** do ponto de vista da família.

Em termos de dêixis espacial, resta-nos ainda comentar o uso da expressão **pelo outro lado**. No poema, “chegar **pelo outro lado**” significaria navegar para o Oriente, conforme é informado antes na história, e dar a volta ao mundo, considerando que este “ainda é redondo”.

Não estamos assumindo a ideia de que a construção de sentido do texto só se faz mediante análise tão detalhada quanto a que apresentamos aqui. Com esse detalhamento, tivemos apenas o propósito de “desmontar” o texto, evidenciando o papel dos fenômenos dêiticos na produção de efeitos de sentido.

Esse “desmonte”, conforme entendemos, torna mais fácil a interpretação da metáfora do texto. Nadar para o Oriente corresponderia a assumir uma atitude sonhadora, avessa às tarefas práticas e rotineiras, como estudar ou trabalhar. A fuga, no caso, não seria de um lugar físico para outro distante, mas de uma situação de desconforto, à qual o Surfista não se submete, para uma outra, imaginária, rica

7 Valem aqui algumas observações que justificam a interpretação que damos ao uso de “este/esta” como marca da inserção do narrador no campo dêitico dos personagens. Apesar de algumas pesquisas indicarem que, no português brasileiro, há uma mudança em curso – as formas “este/esta” tenderiam a ser substituídas por “esse/essa” –, o que explicaria, nesse período de mudança, certa neutralização entre o uso de uma forma ou outra, tal fenômeno ocorre com maior força no texto oral espontâneo (cf. PEREIRA, 2005), o que não é o caso do exemplo em apreciação. Segundo nosso entendimento, não há como negar que o uso de “este/esta” confere um maior grau de deiticidade ao discurso, gerando a impressão de que o narrador está falando diretamente com o personagem.

em aventuras. Chegar **lá pelo outro lado** poderia ser entendido como alcançar algum êxito por uma via distinta daquela que os pais impõem aos filhos, o esporte, por exemplo.

Ao levantarmos essas possibilidades de interpretação do texto, pensamos estar incorporando também à discussão a noção de campo dêitico postulada por Hanks (2005). O autor pleiteia uma teoria que integre os valores semânticos codificados pelas expressões linguísticas às inferências pragmáticas. No exemplo em questão, isso significaria, a nosso ver, associar a fuga de um espaço físico, construído pelas múltiplas expressões dêiticas espaciais, à fuga de um modo de vida, uma metáfora possível no âmbito do discurso literário.

Em (3), podemos ver mais efetivamente como a presença de um dêitico espacial pode requerer uma interpretação que extrapole os limites do espaço físico.

(3) O HAITI TAMBÉM É ALI

KATRINA. Os EUA deixam sua infra-estrutura se deteriorar
como nos países mais precários do “Terceiro Mundo”

(Carta Capital, 2005, n.º 359, ano XII)⁸

O trecho anterior, como indicam as referências, é parte de uma reportagem da revista *Carta Capital* a respeito dos efeitos da passagem do furacão Katrina sobre a cidade de Nova Orleans. O título da reportagem dialoga com os versos da canção *HAITI*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil: “O Haiti é aqui/ O Haiti não é aqui”, que comparam as mazelas sociais do Brasil com as do Haiti, país conhecido historicamente pelos baixos índices de desenvolvimento socioeconômico.

Para fazer uma leitura mais apropriada do texto, o leitor deverá dominar esses e outros pressupostos. Além de saber localizar espacialmente os Estados Unidos no Norte, em oposição ao Sul (Brasil), deve também ter conhecimento sobre o *status* político e econômico daquele país frente aos países localizados ao sul. Os Estados Unidos estão **ALI**, acima, tanto do ponto de vista geográfico como do econômico. Mas a forma adverbial **TAMBÉM**, associada ao uso do dêitico **ALI**, antecipa para o leitor a crítica que se desenvolve na reportagem e que é anunciada no *lead*: apesar de toda a superioridade política e econômica, os Estados Unidos não se opõem à América Latina, quando a questão são os níveis sociais. O Haiti também se encontra lá. Como vemos, o sentido que vai emergindo, via elementos que se apresentam na materialidade textual, vai-se completando no diálogo com as múltiplas relações entre o **nós**, **aqui** e **agora** e as experiências e saberes outros indicializados pelas formas, mas completados provisoriamente pela evocação da memória.

Considerações finais

A partir da breve reflexão que desenvolvemos neste trabalho, destacamos alguns pontos que consideramos importantes para os propósitos da pesquisa. O primeiro deles diz respeito aos pressupostos teóricos. Buscamos imprimir à sequência de tópicos um caráter progressivo quanto à abrangência da noção de dêixis. Isso ocorreu porque pretendíamos partir da ideia de dêixis como um fenômeno expresso por elementos linguísticos isolados, assim considerados pelas classificações mais tradicio-

⁸ Exemplo coletado pela aluna do Curso de Letras da UECE, Natália Mungaro, a quem agradecemos pela contribuição.

nais, para chegarmos à noção de forma indicial complexa, que, conforme Ariel (1998, 2001) e Hanks (2005), apontam não apenas para um tipo de contexto (o espaço, por exemplo), mas para uma mescla de informações de diversas naturezas⁹. Foi somente essa visão complexa do fenômeno que nos permitiu desenvolver a discussão dos textos como “hipertextos”, isto é, tomando as formas referenciais (no caso, os dêiticos) como links para a construção do sentido.

Sobre os dados aqui analisados, reconhecemos que a discussão de apenas dois textos representa muito pouco em termos de emprego das teorias. Ressaltamos, porém, que, 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 separável do situacional ou do que constitui a memória discursiva.

Há um aspecto que, embora não tenhamos enfatizado na discussão dos textos, é importante ser ressaltado. Ao mostrarmos, por exemplo, que elementos gráficos como as aspas podem atuar para marcar a mudança de centro dêitico, estamos, na verdade, reforçando 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. Conforme demonstramos, as aspas, nos dois últimos versos da segunda estrofe do soneto BALADA, cumprem um papel que convencionalmente é desempenhado pelos enunciados com verbos de elocução. No nosso modo de entender, as aspas desempenham nesse contexto, um papel dêitico. Isso não significa que esse fenômeno se repetirá em outros discursos. O que podemos perceber é que, se queremos que os estudos sobre referência e, em especial, sobre a dêixis contribuam para a melhoria do ensino da compreensão e da produção de discurso, temos de primar pelas análises qualitativas, que, embora orientadas pelas teorias, vislumbram sempre a possibilidade de encontrar usos ainda não “catalogados”.

Referências

- ARIEL, M. The linguistic status of the here and now. *Cognitive linguistic*, v. 9, n. 3, 1998. p. 189-237.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1988.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BÜHLER, K. *Theory of language: The representational function of language*. John Benjamins BV, 1997.
- CERVONI, J. *A enunciação*. Tradução Bethania S. Mariani et al. São Paulo: Ática, 1989.
- COSTA, M. H. A. *De quadrinhos a narrativas: a recontextualização do discurso na escrita infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2000.
- COUTINHO, M. A. A deixis fictiva na prosa poética. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (orgs.). *O Fascínio da linguagem. COLÓQUIO DE HOMENAGEM A FERNANDA IRENE FONSECA, Actas [...]*. Porto: CLUP/FLUP, 2008, p. 297-308. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6711.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2010.

⁹ Ao aproximarmos a visão de Ariel da proposta de Hanks não estamos considerando que esses autores seguem uma mesma orientação teórica. Apenas observamos que, por caminhos diferentes (Ariel adota uma visão conexionista da linguagem, enquanto Hanks enfatiza os aspectos culturais), ambos fogem ao modelo tradicional que discretiza as categorias, separando-as pelos tipos de informações que estariam envolvidas na recuperação dos referentes ou, no dizer da primeira (ARIEL, 2001), na origem geográfica dos dados.

FONSECA, F. I. *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fund. Eng. António de Almeida, 1992.

FONSECA, F. I. Deixis e pragmatic linguística. In: FARIA, I. H. et al. (org.). *Introdução à linguística geral portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1966. p. 437-445. Disponível em: <<http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/deixisirene5.html>>. Acesso: 10 ago. 2010.

HANKS, W. F. Explorations in the deictic field. *Current antropology*, v. 46, n. 2, april 2005. p. 191-220. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/427120>. Acesso em: 14 de set. 2010.

HERMAN, V. Deictic projection and conceptual blending in epistolarity. *Poetics Today*, v. 20, n. 3, Fall, 1999. p. 1046-1059.

HOSENFELD, C.; DUCHAN, F. J. Deixis in persuasive texts: written by bilinguals of differing degrees of expertise. In: DUCHAN, F. J.; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 407-420.

LEU, D. J., Jr. Caity's question: Literacy as deixis on the Internet. *The Reading Teacher*, n. 51, p. 62-67, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/journal/0034-0561_The_Reading_Teacher. Acesso em: 20 ago. 2010.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MARCUSCHI, L. A. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (orgs.). *Tópicos em linguística de texto e análise do discurso*. Natal, EDUFRN, 2001.

MURPHY, S. Children's comprehension of deitic categories in oral and written language. *Reading research quartely*, n. 21, 1986. p. 118-13. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ332888>. Acesso em: 24 ago. 2010.

SEGAL, E. M. Narrative comprehension and the role of deitic shift theory. In: DUCHAN, F. J.; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 3-17.

SEGAL, E. M. A cognitive-phenomenological theory of fictional narrative. In: DUCHAN, F. J.; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 61-78.

PEREIRA, H. B. *"Esse" versus "este" no Português Brasileiro e no Europeu*. 2005. 109f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, USP, 2005.

TAUSTE, A. M. V. *Sobre deixis coloquial*. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no1/vigara.htm>>. Acesso em: 17 set. 2010.

ZUBIN, D. A.; HEWITT, L. E. The deictic center: a theory of deixis in narrative. In: DUCHAN, F. J.; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 129-155.

A DÊIXIS FICTIVA NAS PARÁBOLAS: UMA FUNÇÃO EXPANSORA POR UM DÊITICO MEMORIAL NÃO PROTOTÍPICO

Joana D'arc Oliveira Cruz Pinheiro

Introdução

A linguagem é objeto de estudo de diversas áreas, desde os filósofos da Antiguidade que refletiam sobre, dentre outros aspectos, a subjetividade. Os dêiticos são um dos marcadores linguísticos da subjetividade e podemos marcar seus primeiros estudos nos princípios de pesquisa linguística com Bühler ([1934]1982) que estudou sobre a distinção entre expressões que são ligadas imediatamente ao próprio ato de fala e expressões menos dependentes do contexto e que refletem mais abstratamente a representação simbólica de objetos, propriedades e eventos, as quais o autor define como palavras ostensivas e palavras designadoras, respectivamente. Este seria um primeiro esboço rumo à distinção entre dêixis (ostensiva) e anáfora (designadora) até hoje tão debatido.

Atualmente, dentre vários estudos relacionados à dêixis, nossa pesquisa se debruça especificamente sobre a questão da dêixis fictiva proposta por Fonseca (1992) e dos estudos da dêixis na narrativa organizados por Duchan, Bruder e Hewit (1995), especialmente a questão do centro dêitico movido (SEGAL, 1995).

A partir de tais estudos, apresentamos a análise da parábola *Os trabalhadores de uma plantação de uvas*, retirada do Evangelho de Mateus. Em nossa análise, verificamos como o fenômeno da dêixis é de fundamental importância na construção referencial de textos ficcionais e pode ser compreendida de uma forma muito mais ampla nestes textos.

1. A dêixis fictiva e o movimento do centro dêitico

O conceito da dêixis fictiva (ou narrativa) se insere numa teoria de uma perspectiva enunciativa da narração (FONSECA, 1992). A autora retoma os estudos Bühlerianos, de forma muito clara ao reconhecer a fonte de suas proposições,

A deixis “am Phantasma” é *deixis narrativa* ou *fictiva*, é a forma de mostraçãõ característica da *evocaçãõ* – conceito em que pretendo englobar os de narração e de ficção. [...] Ao postular a possibilidade de transposiçãõ fictiva da “*origo*” enunciativa que se constitui como centro de um campo mostrativo igualmente fictivo, Bühler estabelece um conceito fundamental para a compreensãõ do funcionamento da linguagem verbal. (FONSECA, 1992, p. 41, grifos da autora)

Fonseca (1992) se propõe a desenvolver as implicações deste uso dêitico na caracterização do modo de enunciação narrativo. Para tal, parte do pressuposto que a relação dinâmica que se estabe-

lece entre o discurso e o contexto tem, na sua base, as operações de referenciação dêitica. De acordo com Fonseca (1992, p. 138), estas operações dêiticas “pressupõem a existência de um contexto referencial e viabilizam a sua representação conceptual sob a forma de um mundo”.

Fonseca (1992) afirma que os dêiticos podem funcionar como operadores de uma *transposição referencial*, “já que podem criar, tornando-o disponível/pressuposto, um marco de referência transposto ou fictivo” (FONSECA, 1992, p. 184). Esta é uma noção muito próxima do conceito de centro dêitico movido (ZUBIN; HEWITT; SEGAL *et al.*, 1995).

Diante destas considerações, reiteramos que nossa proposta mantém seu foco no fenômeno da dêixis e nas implicações de seu funcionamento dentro do *mundo da história* (WEINRICH, 1968) construído mentalmente na e pela interação enunciativa em narrativas ficcionais.

Queremos deixar claro que, quando falamos em ficção ao tratar das parábolas bíblicas, não entramos na discussão de se a Bíblia deve ser estudada como literatura, até porque não compartilhamos deste ponto de vista. A ficção a que nos referimos é a proposta por Jesus em suas parábolas. Também vale ressaltar aqui que ficção e literatura são termos que se relacionam, mas não se confundem. Embora toda literatura seja ficcional (mesmo a que se utiliza de fatos reais, pois os contam por exercício de construção ficcional), nem toda ficção é literária.

Não é o *status* de literário que permite um exercício diferenciado de experimentação dêitica por parte do leitor, mas a construção ficcional. Assim, trabalhamos com ficções advindas do discurso religioso sem nenhum problema. Sobre isso, Fonseca (1992) esclarece,

[...] de um ponto de vista enunciativo, todo e qualquer acto linguístico de mostração “in absentia” é fictivo: apontar, usando os deícticos, para o que está ausente, confere a esse “ausente”, mesmo que tenha já uma existência real, uma nova forma de existência, *uma existência textual*, que substitui e torna irrelevante a factualidade da existência real. [...] *fictivo* é, de um ponto de vista enunciativo, o que *não está directamente ancorado na situação de enunciação*. (FONSECA, 1992, p. 151-152, grifos da autora)

A abordagem do texto, a partir de um ponto de vista enunciativo, é o que possibilita o que a autora chama de “*uma abordagem linguística da narração e da ficção*” (FONSECA, 1992, p. 40, grifo da autora). Sobre esta relação, a autora argumenta que, pelo uso da linguagem, o homem pode mover-se fictivamente de sua situação enunciativa. Dessa forma, deslocaria a si e ao seu interlocutor no tempo e no espaço, transportando assim o seu *aqui-agora* e tendo a possibilidade de criar *outro aqui-agora* que existem na e pela narração.

Nesta mesma linha de estudos, está o grupo norte americano de cientistas da cognição que centraram suas pesquisas em torno da dêixis na narrativa (DUCHAN, J. F.; BRUDER, G. A.; HEWITT, L. E., 1995). Dentre eles¹, Segal apresenta dois capítulos em *Deixis in narrative* nos quais apresenta a Teoria da Mudança Dêitica, que forma a base da pesquisa de muitos dos colaboradores da obra citada. O autor afirma que tanto leitores quanto escritores costumam se imaginar dentro do mundo que constroem nas narrativas de tal forma como se, de fato, fizessem parte da história. Trata-se de uma espécie de projeção experimentada pela mudança dêitica, o leitor “toma uma posição cognitiva dentro do mundo da narrativa e interpreta o texto a partir dessa perspectiva” (SEGAL, 1995, p. 15).

Vale ressaltar, conforme informam os autores, que o centro dêitico é um conceito trabalhado desde os primeiros estudiosos sobre a dêixis (BÜHLER, 1934; BENVENISTE, 1995; FILLMORE, 1997; LAHUD, 1979; LEVINSON, 1983; LYONS, 1979). O que a teoria da dêixis na narrativa traz de novo

1 Zubin e Herwitt citados anteriormente também fazem parte deste grupo.

é o estudo das consequências do movimento deste centro dêitico dentro das narrativas, no qual as coordenadas dêiticas (*eu, aqui, agora*) estão fora das situações enunciativas do “mundo real”². Ocorre um deslocamento para um quadro enunciativo situacional ficcional. Podemos aqui utilizar as palavras de Bühler ([1934] 1982, p. 143) em suas observações sobre a *deixis am Phantasma*, que afirmava haver uma transposição do locutor e seu interlocutor “ao reino do ausente recordável ou ao reino da fantasia construtiva”.

Vemos que Bühler já apontava para este novo quadro enunciativo situacional como parte de um construto ficcional. Zubin e Hewitt (1995, p. 130) acrescentam que, além de fazer parte desta construção ficcional, esta enunciação “movida” torna possível tal construção ao afirmarem categoricamente como premissa de seus estudos que “a dêixis não é somente um subcomponente especial da linguagem narrativa, mas, antes, uma conjuntura estruturante central a partir da qual surge a narrativa”.

Enquanto se costuma definir dêixis memorial (APOTHÉLOZ, 1995) como a dêixis que aponta para o espaço da memória, nós pontuamos que, nas narrativas ficcionais, encontramos a possibilidade da dêixis memorial apontar para os vários espaços memoriais que se vão criando no texto, ou seja, as diversas memórias que se vão construindo, à proporção que a história vai se desenrolando e o narrador juntamente aos personagens vão atuando e apontando, explícita ou implicitamente, para pessoas, tempos e lugares de suas memórias (PINHEIRO, 2016).

O que seria então o movimento do centro dêitico dentro das narrativas ficcionais? Seria exatamente o campo dêitico movido da situação enunciativa real para o ambiente puramente textual da ficção. Zubin e Hewitt (1995) descrevem este fenômeno da seguinte maneira:

Nossa crença popular na natureza unitária da experiência nos faz construir um centro dêitico a partir do qual vemos os eventos da história se desenrolarem, e usamos esse centro dêitico como usaríamos o “eu” da interação face a face para ancorarmos nossa compreensão do texto. O leitor segue as pistas da dêixis movida no texto como se estivesse localizado nesse centro. A dissociação da dêixis na narrativa da situação de fala permite que a realização linguística do centro dêitico seja alterada a partir dessa interação face a face de vários modos, de um “eu” ficcional para uma narração impessoal em terceira pessoa. (ZUBIN; HEWITT, 1995. p. 131)

Este “eu” é tomado por várias vozes, tendo sempre a presença do leitor como testemunha, seja evocada, seja ignorada. Os fatos se desenrolam diante dos seus olhos, mas não independentemente, pois, como já pontuamos, é o leitor que constrói o mundo da história, mesmo que a partir de pistas contextuais, mas não limitado a elas. O autor conta com esta cooperação no processo criativo, daí a certeza de que ele não precisa dizer tudo. Mais do que isso, que é melhor que não o diga. Afinal, um texto que se agiganta com informações desnecessárias não é um texto interessante. O autor conta com a atitude diferenciada do leitor diante de um texto que se toma com valor criativo.

Em narrativas ficcionais, o leitor move seu centro dêitico. Monticelli (2005, p. 206) nos apresenta o uso diferenciado dos dêiticos nestes textos, definidos por ele como discurso representado. Segundo o autor, o que “se observa no discurso e pensamento representado é a aparência de um centro dêitico fora de uma ‘situação canônica’, e a consequente dissociação dos diferentes elementos que definem a Origo Bühleriana”, ou seja, o *eu-aqui-agora*.

2 Não entraremos aqui (por não ser este o interesse de nossa pesquisa) na discussão filosófica sobre o que é ou não real. Marcamos apenas a diferença entre a enunciação construída nas narrativas ficcionais ou o mundo da história e as demais que estariam, portanto, num mundo real.

Logicamente, é este movimento do centro dêitico que é a situação não canônica que possibilita a multiplicidade enunciativa da qual falamos. Monticelli (2005) nos chama a atenção sobre a questão enunciativa,

As sentenças do discurso e pensamento representado não podem, portanto, ser interpretadas nem como comunicação, nem como «a prestação de uma voz», mas revelam uma possibilidade no uso da linguagem que permanece oculta no discurso. Estas frases ostentam uma função expressiva [...]. (MONTICELLI, 2005, p. 206)

Apresentamos, na análise que finaliza este capítulo, um exemplo de como ocorre o fenômeno da dêixis fora do centro dêitico canônico em uma parábola, que foi um dos gêneros com os quais trabalhamos em nossa pesquisa³. Antes disso, porém, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre este gênero textual.

2. O gênero parábola

A parábola é definida por Cunha (1982, p. 579) como “narração alegórica na qual o conjunto de elementos evoca, por comparação, outras de ordem superior”, acrescentando que sua origem latina *parābolā* que deriva do grego *parabola*. De acordo com Rusconi (2003, p. 350), trata-se de um vocábulo composto que, em sua origem, se poderia traduzir como “lançar adiante”.

Vale lembrar que o gênero parábola não é exclusivo dos escritos bíblicos. Contudo é consensual que as parábolas bíblicas são os textos mais conhecidos do gênero, especialmente no ocidente. Exatamente por isso, Gonçalves (2006) se refere sempre de forma muito específica a *parábolas bíblicas* e, ao se tratar das contadas por Jesus, acrescenta o adjetivo *neotestamentária*. Assim, mostra que não apenas a Bíblia traz parábolas e que as parábolas bíblicas não se resumem às contidas nos Evangelhos. Gonçalves (2006) acrescenta que as parábolas bíblicas comparam realidades postas em paralelo com a finalidade de apresentar aos interlocutores uma lição de moral.

A questão dos interlocutores da parábola é muito produtiva no que respeita às instâncias enunciativas, que se apresentam claramente separadas. Assim, temos a primeira instância, na enunciação do evangelista; a segunda, nas enunciações de Jesus com seus interlocutores e, por fim, a terceira, nas vozes dos personagens das parábolas. Encontramos aqui uma atividade de ordem dupla na construção de mundo pelo leitor.

Gonçalves (2006) define parábola focalizando diferentes aspectos do gênero. Primeiramente, o autor traz a configuração estrutural,

uma pequena narrativa alegórica breve de caráter didático-moralizante, estruturada com personagens, enredo e geralmente com sequências dialogais, muito utilizada nos evangelhos por Jesus para ensinar sua doutrina no intuito de conseguir a adesão dos seus ouvintes, e que chegou até nós recontadas pelos evangelistas Mateus, Marcos e Lucas. (GONÇALVES, 2006, p. 202)

Obviamente as características formais do gênero são importantes e não podem ser ignoradas na análise, afinal os personagens, o enredo e as sequências dialogais são aspectos fundamentais para que compreendamos a concepção sociodiscursiva da parábola e a relação do leitor com os espaços memo-

3 Cf. Pinheiro, 2016.

riais possibilitados pela enunciação múltipla que caracteriza este gênero. Nas palavras de Gonçalves (2006, p. 212), “as parábolas bíblicas do Novo Testamento são, por assim dizer, uma narrativa imersa noutra narrativa, um tipo de metanarrativa”.

A questão do gênero é abordada por Maingueneau (2005) como componente da cena de enunciação, o que é muito importante quando se propõe um estudo sobre elementos dêiticos. De acordo com o autor, a cena da enunciação é composta por três cenas: a *cena englobante* que diz respeito aos tipos de discurso (por exemplo: político, literário, filosófico, religioso); a *cena genérica* que corresponde ao gênero pelo qual o discurso circula; e a *cenografia* que é a situação de enunciação do discurso, construída pelo próprio texto.

A partir dessas considerações gerais sobre as parábolas, podemos nos deter em questões mais específicas. Apresentamos, a seguir, a análise da parábola *Os trabalhadores da plantação de uvas*, relatada pelo evangelista Mateus (Mt. 20:1-16), em cujo final encontramos um elemento dêitico memorial com uma função bem peculiar.

3. Análise da parábola

Reproduzimos a seguir a parábola escolhida para a análise. Antes, porém, convém explicar duas opções que realizamos. A primeira refere-se à tradução. O texto analisado pertence à edição das Escrituras publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil – SBB na Nova Tradução na Linguagem de Hoje (NTLH). Esta foi uma opção metodológica com o objetivo de trabalhar com uma amostra mais atual de língua, visto que traduções mais tradicionais apresentam uma variante antiga e muito formal que se distancia muito do que usamos atualmente.

A segunda opção a ser explicada é sobre a escolha do texto. Em nossa pesquisa de doutorado, analisamos dez (10) parábolas, das quais cinco (5) apresentaram o mesmo fenômeno dêitico que tratamos neste capítulo. Assim, a parábola a seguir foi selecionada a partir deste critério. Fizemos algumas marcações no texto, que esclarecemos adiante, com a finalidade de facilitar o acompanhamento de nossa análise.

Os trabalhadores da plantação de uvas

1 Jesus disse:

– O Reino do Céu é como o dono de uma plantação de uvas que saiu de manhã bem cedo para contratar **trabalhadores** para a sua plantação. 2 Ele combinou com **eles** o salário de costume, isto é, uma moeda de prata por dia, e mandou que fossem trabalhar na sua plantação. 3 Às nove horas, saiu outra vez, foi até a praça do mercado e viu ali alguns homens que não estavam fazendo nada. 4 Então disse: “Vão vocês também trabalhar na minha plantação de uvas, e eu pagarei o que for justo”.

5 – E eles foram. Ao meio-dia e às três horas da tarde o dono da plantação fez a mesma coisa com outros trabalhadores. 6 Eram quase cinco horas da tarde quando ele voltou à praça. Viu outros homens que ainda estavam ali e perguntou: “Por que vocês estão o dia todo aqui sem fazer nada?”

7 – “É porque ninguém nos contratou!” – responderam eles.

– Então ele disse: “Vão vocês também trabalhar na minha plantação”.

8 – No fim do dia, ele disse ao administrador: “Chame os trabalhadores e faça o pagamento, começando com os que foram contratados por último e terminando pelos **primeiros**.”

9– Os homens que começaram a trabalhar às cinco horas da tarde receberam uma moeda de prata cada um. 10Então **os primeiros** que tinham sido contratados pensaram que iam receber mais; porém **eles** também receberam uma moeda de prata cada um. 11Pegaram o dinheiro e começaram a resmungar contra o patrão, 12dizendo: “Estes homens que foram contratados por último trabalharam somente uma hora, mas **nós** aguentamos o dia todo debaixo deste sol quente. No entanto, o pagamento deles foi igual ao **nosso!**”

13– Aí o dono disse a um deles: “Escute, amigo! Eu não fui injusto com **você**. **Você** não concordou em trabalhar o dia todo por uma moeda de prata? 14Pegue o seu pagamento e vá embora. Pois eu quero dar a este homem, que foi contratado por último, o mesmo que dei a **você**. 15Por acaso não tenho o direito de fazer o que quero com o meu próprio dinheiro? Ou você está com inveja somente porque fui bom para ele?”

16E Jesus terminou, dizendo:

– Assim, **AQUELES** que são os primeiros serão os últimos, e os últimos serão os primeiros.

Começando pelo título, percebemos que a parábola tem como personagens *trabalhadores* para a plantação de uvas. Como podemos observar na narrativa, estes trabalhadores eram diaristas. Assim, quando um produtor precisava, ia ao local onde poderia encontrá-los reunidos, a praça do mercado (verso 3). Isto ocorria bem cedo (verso 1), obviamente por se tratar da contratação de uma diária. O texto afirma (verso 2) que o valor da diária era de conhecimento comum (“o salário de costume, isto é, uma moeda de prata por dia”).

A partir do verso 3, o texto traz fatos que quebram a estrutura do que era normal para a cenografia construída nos dois primeiros versos: a contratação de trabalhadores ao longo do dia. No texto, marcamos em **negrito** as expressões referentes aos trabalhadores que foram contratados primeiro e sublinhamos as que se referem aos contratados por último. Este destaque corresponde aos dois grupos referidos a partir do verso 9.

Um conflito é exposto: os trabalhadores contratados no início da manhã esperavam receber mais que o combinado, baseados no que foi pago aos últimos contratados. Porém, isto não acontece, o que causa reclamações do grupo que se sente injustiçado. Após o dono da plantação se justificar perante o grupo insatisfeito, afirmando que eles receberam o combinado e que não deveriam se importar com o pagamento dos demais, temos a frase que encerra o ensinamento que Jesus intentava transmitir aos seus interlocutores quando propôs a parábola em questão: “Assim, **AQUELES** que são os primeiros serão os últimos, e os últimos serão os primeiros”. A expressão em destaque desempenha mais de uma função na narrativa.

Primeiramente, podemos afirmar que **AQUELES** retoma as expressões que destacamos em **negrito**. Isto é facilmente identificável pela expressão “os primeiros”, que na narrativa corresponde aos que foram contratados primeiro em oposição aos que são chamados “os últimos” apresentados no texto pelas expressões sublinhadas que correspondem a “aqueles que foram contratados por último”. Se encerrássemos aqui nossa análise, poderíamos classificar **AQUELES** como um encapsulador⁴ e não teríamos dito nada de novo. Contudo, após esse exercício interpretativo imediato, nosso interesse recai sobre a ampliação do foco da análise. Assim, é preciso ir além da cenografia e abordar os demais componentes da cena da enunciação: a cena englobante e a cena genérica.

4 De acordo com Cavalcante (2003, p. 115), “encapsular consiste em resumir proposições do discurso empacotando-as numa expressão referencial.” A autora afirma que os elementos encapsuladores podem ser anafóricos ou híbridos (meio dêitico e meio anafórico). Contudo, o caráter dêitico destes elementos vem, de acordo com Cavalcante, associado ao co(n)texto, no sentido de funcionarem como dêiticos discursivos (ou textuais), pois recuperam porções textuais sem, no entanto, retomá-las.

Primeiramente, se temos parábolas bíblicas, não podemos cogitar analisá-las fora da cena englobante a que pertence: o discurso religioso. Assim, além de observar a narrativa em si, é preciso lembrar quem enuncia, qual o *status* desse enunciador, quais seus objetivos. Depois, verificamos qual a cena genérica, ou seja, por meio de qual gênero este discurso emerge, por que e quais as características deste gênero favorecem o alcance dos objetivos do enunciador.

Mas, qual o objetivo dessa ampliação da perspectiva de análise? Acreditamos que apenas assim é possível verificar a função expansora do AQUELES que funciona como dêitico memorial.

Explicamos: obviamente a narrativa em questão não trata apenas de uma história sobre um grupo de trabalhadores. Ao trabalharmos com textos sagrados, não podemos esquecer que o discurso religioso é um discurso de autoridade e doutrinação. Maingueneau caracteriza o discurso religioso (juntamente com o filosófico e o literário) como discurso constituinte. De acordo com o autor, o “discurso constituinte designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesmo” (MAINGUENEAU, 2006, p. 60).

Então como se encaixa uma narrativa sobre um dia de alguns trabalhadores nisso? A resposta para este questionamento está nas respostas das questões que fizemos há pouco. Primeiramente, quem enuncia? Jesus é o enunciador e seu *status* era de, no mínimo⁵, profeta. Assim seu propósito era ensinar as pessoas sobre o reino de Deus. Para tal, fez uso diversas vezes de parábolas em seu ministério. Esse gênero textual responde perfeitamente ao propósito enunciativo de Jesus, devido ao seu caráter pedagógico.

Entramos, então, no que se refere à cena genérica. A parábola é um gênero muito útil a finalidades didáticas, pois o faz por meio de comparações, especialmente no caso de Jesus, cujo objeto a ser apresentado era o *reino dos céus*, visto sua característica de evocar “elementos de ordem superior” (CUNHA, 1982, p. 579) através de alegorias. É preciso não perder de vista essa contextualização para não reduzirmos as possibilidades de uma análise discursiva das parábolas bíblicas.

Recapitulando, temos uma narrativa cuja *cenografia* traz a contratação de trabalhadores para atuação no campo como diaristas. O tempo dessa narrativa compreende a jornada de trabalho, desde a contratação de alguns homens no início da manhã até o encerramento do serviço e seu pagamento ao final do dia. Essa cenografia, por sua vez, é construída numa *cena genérica* parabólica, visto que seu propósito discursivo é servir como alegoria com fins didáticos. Essa finalidade didática é de ordem religiosa, ou seja, são ensinamentos sobre uma realidade espiritual que é manifesta discursivamente, que caracteriza a *cena englobante*.

Diante disso, podemos perguntar: o demonstrativo AQUELES se refere exclusivamente aos personagens da parábola? Obviamente, a resposta é não. Se Jesus utiliza a narrativa para que seus interlocutores possam comparar seu comportamento com o dos personagens e, a partir daí, tirarem uma lição, esse tratamento também aponta para esses interlocutores. Temos aqui a primeira expansão enunciativa encerrada no AQUELES, ou seja, da instância enunciativa dos personagens para a dos interlocutores de Jesus. Mas esse ainda não é o alcance final dessa expressão no texto analisado. Temos uma segunda expansão, essa *ad infinitum* se lembrarmos que este momento foi registrado pelo evangelista e lido por milhares de pessoas em várias épocas e lugares e que cada uma dessas pessoas se coloca na mesma condição que a dos interlocutores de Jesus.

Assim, o AQUELES não aponta apenas para o próprio texto, mas para um espaço memorial de diferentes instâncias enunciativas, desde os interlocutores *in loco* de Jesus até os leitores da Bíblia na

5 O *status* não é único, pois, quando Jesus ensinava por parábolas, ainda havia posicionamentos divergentes sobre ele por parte de seus ouvintes. Enquanto alguns o recebiam como Filho de Deus, o próprio Deus que se fez carne, outros o tinham na condição de profeta, como o fora Elias e, ainda, havia os que o reconheciam como mestre da Lei, um Rabi (Mateus 16.13-16). Em ambos os casos, temos uma posição de autoridade.

atualidade. Não se tratando, portanto, de um dêitico memorial comum, ele só pode ser assim classificado dentro de um campo da dêixis fictiva que, de acordo com Fonseca (1992), cria “outro aqui e agora” para o qual o leitor move seu campo dêitico.

Assim, o leitor atual da parábola analisada é capaz de compreendê-la em suas coordenadas dêiticas de forma complexa. Por exemplo, os dêiticos pessoais são atribuídos aos personagens, mas também ao leitor. Afinal, o ensinamento contido na parábola não tem como alvo apenas os ouvintes de Jesus naquele tempo e local onde se deu a enunciação, mas a narrativa do evangelista (que se anula enquanto narrador para que o leitor visualize a cena narrada) que transporta o leitor para o local de um dos ouvintes de Jesus que, por sua vez, são transportados para a história dos trabalhadores. Assim, o movimento do centro dêitico possibilita ao leitor a construção da referência de uma forma diferenciada devido a um grau de identificação diferente do que ocorre diante de um texto não ficcional.

Considerações finais

As narrativas ficcionais ainda são pouco exploradas pelos estudos da dêixis. Mostramos neste capítulo como uma análise que considera questões da enunciação ficcional pode ampliar a concepção de dêixis. Porém julgamos que mais importante que uma questão de uma possível revisão classificatória é a construção da referência pelo leitor que se move para “o interior” da narrativa ficcional. Este é um aspecto fundamental para possibilitar uma compreensão leitora eficaz diante de textos ficcionais.

Referências

- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A) (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, [1995] 2003.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Nova Tradução na Linguagem de Hoje (NTLH). São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.
- BÜHLER, K. The deitic field of language and deictic words. In: JARVELLA, R.J.; KLEIN, W. (Eds). *Speech, place and action: studies in dêixis and related topics*. New York: John Wiley and Sons, [1934]1982.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DUCHAN, F. J; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- FILLMORE, C. Frame Semantics. *Linguistics in the Morning Calm*. In: *Linguistic Society Of Korea* (Ed.). Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982. p. 111-138.
- FILLMORE, C. *Lectures on deixis*. California: CSLI Publications, 1997.
- FONSECA, F. I. *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fund. Eng. António de Almeida Fonseca, 1992.
- LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LYONS, J. Deixis, space and time. *In: Semantics*, v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 636-724.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Rio de Janeiro: Criar, 2005.

MONTICELLI, D. Some ideas for a textual approach to deixis. *In: MONTICELLI, D.; PAJUSALU, R.; TREIKELDER, A. From utterance to uttering and vice versa: multidisciplinary views on deixis*. Tartu: Tartu University Press, 2005b. p. 204-219.

PINHEIRO, J. D. O. C. *O jogo enunciativo dos dêiticos de memória em contos, crônicas e parábolas*. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RUSCONI, C. *Dicionário do Grego do Novo Testamento*. São Paulo: Paulus, 2003.

SEGAL, E. M. Narrative comprehension and the role of deictic shift theory. *In: DUCHAN, F. J; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 19-60.

WEINRICH, H. *Estructura y funcion de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

ZUBIN, D.A.; HEWITT, L. E. The deitic center: a theory of deixis in narrative. *In: DUCHAN, F. J; BRUDER, G. A.; HEWIT, L. E. Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 129-155.

TEORIA DA ACESSIBILIDADE EM UM ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO DO FILME UM AMIGO INESPERADO

Janaína Vieira Taillade Abud

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

Mundialmente, no contexto da busca por direitos e oportunidades iguais para todos os seres humanos, existe uma preocupação crescente em combater as formas de exclusão social. Dentre os tipos de exclusão existentes, este trabalho destaca a não acessibilidade a produções artísticas, especialmente por Pessoas com Deficiência Visual (doravante PcDVs). Neste contexto, vale destacar que a legislação brasileira vem evoluindo no sentido de tornar obrigatório esse acesso, utilizando como principal ferramenta a audiodescrição (doravante AD), ou tradução da informação visual (imagem) em acústica (palavras). Dentro desse espírito, o Ministério Brasileiro das Comunicações publicou, em 24 de março de 2010, a portaria 188 que estabelece um cronograma para implantação de AD na programação das emissoras abertas de radiodifusão de sons e imagens.

O objeto do presente capítulo insere-se nesse contexto. Embora a proposta de análise diferencie-se, os dados deste estudo foram coletados e analisados previamente no Projeto CAD_TV (BFP-FUNCAP/PosLA-UECE), que trabalha com audiodescrições na TV aberta, tendo por objetivo “mapear e descrever as estratégias tradutórias de base narratológico-imagético-discursivas dos roteiros de audiodescrição de filmes e seriados exibidos”.

Assim, o *corpus* deste capítulo é o roteiro de audiodescrição do filme *Um Amigo Inesperado* (2006), do gênero drama, exibido pela TV Aparecida. No entanto, diferenciando-se das abordagens de estudo geralmente desenvolvidas no CAD_TV, a proposta aqui é analisar esse *corpus* por meio da Teoria da Acessibilidade, inspirando-se, guardadas as devidas proporções, no trabalho de mestrado de Sales (2012) que analisou “a construção do referente Bezerra e Menezes na AD do filme Bezerra de Menezes: o Diário de um Espírito”.

À semelhança da dissertação de Sales (2012), analisaremos, neste capítulo, o roteiro de AD proposto pelo filme *Um amigo inesperado*, mas não será uma análise integral do texto, uma vez que o espaço deste capítulo não permite discussões mais extensas. O presente trabalho tomará como base a Teoria da Acessibilidade (conforme ARIEL, 2001; SALES, 2012; e COSTA, 2007), utilizando-se em parte dos conceitos de Custódio Filho (2011) e Mascarenhas (2012).

Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral: analisar, via Teoria da Acessibilidade, o referente Nicola no roteiro de AD do referido filme. Já seus objetivos específicos são: investigar as estratégias de referência empregadas via Teoria da Acessibilidade e relacionar essas estratégias com as estratégias narratológicas do gênero do filme audiodescrito.

Para perfazer tais objetivos, este capítulo está dividido em cinco seções. A primeira corresponde a esta introdução; a segunda será de fundamentação teórica e apresentará os conceitos utilizados e as

pesquisas anteriores que embasam a discussão sobre as estratégias em audiodescrição; a terceira é a metodologia; a quarta é a descrição e a discussão das estratégias de referência na audiodescrição do filme escolhido e, a quinta, trata das considerações finais.

1. TAV, AD, Narratologia fílmica, Linguística de corpus e Teoria da acessibilidade

Para iniciar a fundamentação teórica deste estudo, é preciso entender os conceitos de Tradução Audiovisual (TAV) e Audiodescrição (AD). Num segundo momento, será abordada a questão da narrativa audiovisual e como a AD se insere nela. Da mesma forma, a audiodescrição será mostrada como gênero narrativo. Chegando ao foco que interessa a esta pesquisa, serão analisadas as primeiras inserções de AD via Teoria da Acessibilidade. Ao final, abordar-se-á a definição de gênero fílmico, no caso do gênero drama, e como isso pode ser correlacionado com a evolução dos referentes ao longo da AD.

Como já colocado, este estudo tem por objeto um roteiro de audiodescrição (AD). Portanto, faz-se necessário entender dois conceitos básicos para esta reflexão. De início, a audiodescrição é entendida aqui como um tipo de tradução (situando-se nos estudos da tradução), conforme a definição de tradução intersemiótica colocada por Jakobson ([1967] 2010, p. 81): “a tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais”. Com efeito, a AD traduz signos visuais para a linguagem verbal, de um meio semiótico para outro.

Isso compreendido, a AD precisa ser situada nos estudos de Tradução Audiovisual (TAV), por se tratar de uma AD de filme. Nesse sentido, adota-se o conceito de meio audiovisual segundo Diaz Cintas (2005 *apud* FRANCO; ARAÚJO, 2013): “o meio audiovisual inclui todos os espaços onde há um sinal acústico e um sinal visual”. Portanto, prosseguindo pelo caminho apontado por Franco e Araújo (2012, p. 17), consideraremos a AD como “a tradução em palavras das impressões visuais de um objeto”. No caso de uma AD fílmica, o roteiro é pré-gravado, sendo a locução integrada à película, tornando-a acessível às PcDVs.

Conforme as pesquisas de Jiménez Hurtado (2010) e Payá (2010), o filme acessível via AD é um produto multimodal, e a AD de um filme tem como característica fundamental não ser um produto autônomo, pois interage com as falas do filme, com seus sons diegéticos e sua trilha sonora. A AD fílmica encaixa-se entre os diálogos, evitando ao máximo sobrepor-se a eles. Mascarenhas (2012) estuda como se dá esse processo tradutório entre a narrativa fílmica e a AD. Ela demonstra que o roteiro de audiodescrição de um filme precisa traduzir os princípios e elementos da narrativa audiovisual. No presente estudo, esse processo será levado em conta, tendo em vista entender como evolui, na AD, o referente *Nícola* ao longo da trama.

Com relação ao objeto do presente estudo, é relevante entender que dramas familiares são biografias de pessoas reais ou fictícias que compõem uma família. Cada personagem vai se construindo com o decorrer da trama, por exemplo, por meio de repetições das características marcantes. Entre os conhecimentos que, segundo Jiménez Hurtado (2010), são ativados para que aconteça a análise narratológica das personagens, nos interessa principalmente aqui: a capacidade de entender as personagens como estereotipadas.

Feitas estas considerações, chega-se à principal pesquisa que embasa este capítulo, a de Walquíria Braga Sales (2012). Sales analisou de forma descritiva a AD do filme *Bezerra de Menezes: O Diário de um Espírito* no que diz respeito à construção do referente da personagem principal (o próprio Bezerra de Menezes). Nesse sentido, a pesquisadora mostrou as falhas nessa construção devido às dificuldades de dar conta da evolução cronológica da personagem na trama. Para tanto, Sales utilizou como referencial teórico principal no campo da referência os trabalhos de Ariel (2001), Costa (2007) e Custódio Filho (2011), cujos aportes serão explicitados a seguir.

Como forma de situar epistemologicamente as teorias utilizadas por Sales (2012), faremos uma breve digressão pelas bases da linguística cognitiva (MARCUSCHI, 2007). Esse procedimento nos ajudará também a entender como se interligam a narratologia fílmica já citada — que constrói as personagens ao longo da trama — e a noção de referenciação proposta por Mondada e Dubois (2003) e Marcuschi (2007).

Em termos epistemológicos, conceber a referenciação da forma proposta por estes autores implica em deixar para trás a ideia de que a linguagem representa um mundo dado *a priori*, abandonando uma visão representacional da linguagem. Conforme entendemos aqui, a semântica não está na língua, entendida de forma abstrata e descontextualizada, mas no seu uso em cada atividade cognitiva situada, como afirma Marcuschi (2007, p.75). Para esse autor, a maneira de dizer as coisas é fruto de nossa “ação discursiva sobre o mundo”.

Assim, segundo a linguística cognitiva, entende-se a referenciação como “uma atividade criativa e não um simples ato de designação” (MARCUSCHI, 2007, p. 69), sendo a inferência “um tipo de procedimento que se utiliza para criar, construir e produzir significações, referentes e assim por diante” (MARCUSCHI, 2007, p. 75). Como podemos depreender, esse autor explica a importância linguística da construção referencial, como sendo fundamental na produção de sentido, por meio de “uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo” (MARCUSCHI, 2007, p. 70).

Mondada e Dubois (2003) explicam também a instabilidade fundamental da linguagem e dos sentidos, justamente por esses dependerem da interação social situada. Dentro desse contexto, a referenciação resultaria do esforço em conferir certa estabilidade no discurso, com a finalidade de chegar-se ao entendimento.

Esses pressupostos sobre referenciação bem compreendidos, voltamos aos referenciais teóricos centrais sob os quais se dará a análise do *corpus*. Dentro dos caminhos da referenciação, nossa análise trilha de forma mais específica o desenho teórico e metodológico proposto por Sales (2012). Desta forma, este item tem como base principal a Teoria da Acessibilidade (doravante TA) de Mira Ariel (1990, 1996), muito bem explicada por Costa (2007). Essa autora assim resume a ideia central da TA: “é que as formas referenciais constituem instruções ao destinatário de como este deve recuperar da memória certa parte de uma determinada informação, pela indicação de quão acessível está esse pedaço de informação no discurso corrente” (COSTA, 2007, p. 113). Desta forma, quanto menos acessível está um elemento, mais o falante irá utilizar formas elaboradas para se referir a ele.

Sales (2012) explica que, em princípio, quando o grau de acessibilidade a um elemento é alto, mais se utilizam formas simples: menos informativas, menos rígidas e mais atenuadas de referenciação. De modo inverso, quando o grau de acessibilidade é baixo, mais elaboradas serão as formas de referenciar: mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas.¹ Portanto, para Ariel (1996, p. 10 *apud* COSTA, 2007, p.121), estas características constituem três critérios de codificação das formas referenciais, ou seja, três indícios do nível de acessibilidade.

Seguindo esse raciocínio, Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007) propõe uma escala de acessibilidade para guiar uma análise:

Nome pleno + modificador > nome pleno > descrição definida longa > descrição definida curta > último nome > primeiro nome > demonstrativo distante + modificador > demonstrativo próximo + modificador > demonstrativo distante + SN > demonstrativo próximo + SN > demonstrativo distante – SN > demonstrativo próximo – SN > pronome

1 A informatividade é definida como o nível de conteúdo informativo expresso. A rigidez é o grau de unicidade que imprime ao referente (que o identifica unicamente). A atenuação é a extensão formal da expressão referencial, no sentido de que quanto mais uma forma é forte/menos atenuada, quanto mais extensa, e de que quanto mais uma forma é menos forte/mais atenuada, quanto menos extensa.

tônico + gesto> pronome tônico> pronome átono> pronome clítico> flexões de pessoal verbal> zero. (ARIEL, 1996, p. 10 *apud* COSTA, 2007, p. 121)

Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007, p. 113) também defende que há três tipos de contexto que podem colaborar na compreensão de referentes, embora em todo contexto haja liberdade de escolha do tipo de referente a ser utilizado. Esses contextos são: o conhecimento enciclopédico, o discurso anterior (ou situação de fala) e os atos de fala (contexto linguístico). No presente item, essas formas de contextos poderão ser relacionadas, por exemplo, com as informações de contexto implícitas (como os estereótipos ligados ao gênero fílmico), ou explícitas anteriores (como uma referência anterior) ou explícita imediata. Outro ponto destacado na análise de Sales (2012), que será retomado aqui, refere-se à reflexão de Ariel (1990), segundo a qual há quatro fatores que influenciam a acessibilidade do elemento a ser referenciado. São eles:

- a) Distância: A distância entre o antecedente e a anáfora (relevante somente para menções subsequentes).
- b) Competição: O número de competidores no papel de antecedente.
- c) Saliência: O antecedente ser um referente saliente, principalmente se é tópico ou não-tópico.
- d) Unidade: O antecedente estar ou não no mesmo frame/ mundo/ ponto de vista/ segmento ou parágrafo que a anáfora.

(Adaptação de ARIEL, 1990, por ARNOLD, 1998 *apud* COSTA, 2007, p. 122).

Mais um autor retomado por Sales (2012) é Custódio Filho (2011), em vários pontos. No entanto, dentre eles, retomar-se-á aqui apenas dois pontos sobre a (re)categorização de referentes: uma observação e uma das distinções feitas por ele. Com relação à observação, Custódio Filho ressalta que há uma interferência entre os diversos referentes utilizados em um texto, sendo que a forma como estes são designados pode influenciar no referente analisado. Com relação à distinção sugerida por Custódio Filho, trata-se da divisão, por ele, da (re)elaboração de referentes em dois processos: apresentação e mudança. Dentro dos processos de mudança, ele propõe três tipos, por acréscimo, por correção e por confirmação, conforme definidos a seguir:

O processo de *apresentação* diz respeito à maneira como um dos referentes escolhidos se manifesta na primeira vez em que aparece. Obviamente, esse processo só ocorre uma vez. Contudo, ele é absolutamente essencial para que os demais processos efetivem suas funções.

O processo de *mudança* engloba todos os acréscimos feitos aos referentes, os quais possibilitam a percepção de que tais referentes modificam o estatuto de sua significação ao longo do texto.

A *mudança por acréscimo* contempla os casos que imprimem modificações aos referentes escolhidos. Para cada um dos textos, temos elementos centrais que orientam a condição dos personagens. Esses elementos centrais, após apresentados, sofrem acréscimos que modificam sua situação inicial, mas que, diferentemente da correção, não promovem uma ruptura em relação à compreensão que até então tinha sido feita.

A *mudança por correção* consiste nas transformações diretamente envolvidas no efeito de surpresa e/ou, eventualmente, nas mudanças no estatuto dos personagens as quais se orientam em sentido contrário ao que se vinha construindo até então. [...]

A *mudança por confirmação* consiste na reiteração de algum traço do referente, que já havia sido apresentado anteriormente. [...]

(CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 194-5)

A presente exposição permitirá entender como se deu a análise qualitativa aqui proposta, pois, no presente item, poder-se-á verificar alguns desses processos e características dos referentes no *corpus* escolhido.

Além disso e para finalizar a fundamentação teórica, com a finalidade de gerar dados quantitativos e de detectar certas características do referente para o qual se volta o interesse deste trabalho analítico, será de muita valia a etiquetagem do *corpus* com vistas à utilização da linguística de *corpus* como ferramenta metodológica, mais especificamente pela metodologia baseada em *corpus* (*Corpus Based Research*) que se caracteriza pelos procedimentos de coleta, de tratamento e de análise do *corpus*. Esta etiquetagem foi realizada como parte do Programa CAD_TV que será melhor apresentado na metodologia.

A linguística de *corpus*, segundo Silva (2012), tem sido utilizada, desde os anos 1950, para diversos propósitos entre os quais os estudos de tradução e, especificamente, os estudos de Tradução Audiovisual (TAV). Em meio aos pesquisadores que utilizam essa metodologia, estão, entre outros, Payá (2010), Jiménez Hurtado (2010) e Salway (2007), que demonstram a abrangência da aplicação de linguística de *corpus* em pesquisas de TAV. Essa metodologia, entre outras, possibilita gerar dados empíricos e analisar grande quantidade desses dados com precisão.

Dentro dos estudos que utilizam a linguística de *corpus* para análise de roteiros de audiodescrições fílmicas, Jiménez Hurtado (2010) propõe três tipos de etiquetas abrangendo três eixos fundamentais da narração fílmica: ações, ambiente e personagens. De interesse do presente estudo, entre as etiquetas que Jiménez Hurtado (2010) propõe estão as ligadas à caracterização dos personagens, sob os aspectos de: identificação de gênero, identificação por nome e por pronome.

Concluída a exposição dos referenciais teóricos deste trabalho, na próxima seção, abordar-se-á o aspecto metodológico desta pesquisa.

2. Metodologia

Nesta seção, serão apresentados o tipo de pesquisa realizada, o contexto de realização desta pesquisa, a constituição do seu *corpus* e os procedimentos adotados para a análise. Esta pesquisa é descritiva, pois propõe reflexões sobre o referente Nicola no roteiro de audiodescrição em português do filme *Um Amigo Inesperado* (2006), tomando como base uma análise manual e eletrônica (por meio de etiquetagem prévia do *corpus*) do roteiro. Quanto à natureza, trata-se de um estudo quali-quantitativo, pois são quantificados alguns aspectos e analisados os exemplos retirados do *corpus*, conforme a base teórica escolhida e já explicitada. Ressaltamos que esse trabalho se inspira em parte na dissertação de mestrado de Sales (2012).

O presente trabalho utiliza um dos corpora captado e anotado pelo projeto *Acessibilidade na televisão brasileira: a construção e a análise de um corpus de roteiros de audiodescrição da grade de programas da TV aberta* (CAD_TV). O projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece) e tem como *corpora* 24 programas, sendo doze filmes e doze episódios de seriado.

Quanto ao *corpus*, busca-se analisar o roteiro de audiodescrição de um filme do gênero drama exibido pela TV Aparecida: o filme audiodescrito *Um Amigo Inesperado*, que foi exibido pela TV Apare-

cida em 15 de dezembro de 2013. O roteiro de audiodescrição é composto de 6.719 palavras divididas em 510 inserções de audiodescrição. *Um Amigo Inesperado* (*After Thomas*, no original) é um drama familiar que foi lançado em 2006 e que tem duração de 93 minutos (1h33min). Trata-se de uma produção inglesa de Beryl Vertue e Elaine Cameron, sob a direção de Simon Shore e escrita por Lindsey Hill.

O filme conta a história do casal Nicola (Keeley Hawes) e Rob (Ben Miles), cujo filho Kyle (Andrew Byrne), de cinco anos, é autista. A doença chega a abalar a relação de afeto do casal. Enquanto o pai acredita que Kyle deveria ir para um colégio interno especializado em crianças especiais, a mãe insiste em criar o filho em casa.

A mudança na trama acontece quando o casal decide adotar um filhote de cachorro da raça *Golden Retriever*, que é batizado de Thomas pelo próprio Kyle. Na convivência com o animal de companhia, Kyle passa, aos poucos, a se abrir para a interação com outras pessoas, até chegar a expressar sentimentos complexos, como o amor pelos pais.

O roteiro de audiodescrição do filme *Um Amigo Inesperado* foi elaborado por uma equipe do Setor de Acessibilidade da própria da TV Aparecida. A parte da equipe dedicada à audiodescrição é composta por duas roteiristas, uma narradora e um editor, sob a coordenação de Flávia Machado. Desta forma, audiodescrição é oferecida, no mínimo, por seis horas semanais na TV Aparecida.

Em seguida, os roteiros foram transcritos no *Subtitle Workshop 2.51*² com a finalidade de viabilizar a leitura das etiquetas pelo software de análise linguística. Outra função do *Subtitle Workshop 2.51* foi a possibilidade de salvar o roteiro de AD em arquivo .srt, formato que pode também ser visualizado no programa *Bloco de Notas*. Desta forma, a partir do *Bloco de Notas*, o texto pôde ser copiado para o *Microsoft Word*, que foi utilizado na etapa seguinte, a etiquetagem.

Como indicamos anteriormente, o procedimento seguinte foi o de etiquetagem, utilizando o texto no *Microsoft Word*, pois o *software* disponibiliza mais ferramentas que o *Bloco de Notas*, como modificar tamanho e cor das letras, introduzir comentários etc.

Seguindo com os procedimentos metodológicos, é fundamental conhecer algumas das etiquetas usadas para anotar o *corpus*. Elas tomam como base as categorias narratológicas de Jimenez-Hurtado *et al* (2007; 2010), que foram adaptadas pelo projeto CAD_TV. Desse modo, as etiquetas utilizadas neste trabalho foram as relativas à personagem e, para tanto, escolheu-se 16 tipos, quais sejam: <PERS_IDENT_PRON>, para identificação por meio de pronome; <PERS_IDENT_NOME>; <PERS_IDENT_GEN>, para identificar o gênero.

Para finalizar os procedimentos e gerar os dados numéricos que sustentam a análise, utilizou-se o programa *WordSmith Tools 6.1* (*WS Tools*), especificamente sua ferramenta *Concord*. O arquivo do *corpus*, em formato .txt e anotado, foi inserido no *software* que contabiliza a quantidade de uma determinada etiqueta, seu co-texto completo e quantifica as palavras que se repetem nas inserções.

Concluída a descrição desses procedimentos, na próxima seção, será apresentado o resultado da análise com base nos dados coletados.

3. Descrição e discussão das estratégias de referência da personagem Nicola

Esta seção tem como objetivo descrever e discutir as estratégias utilizadas para referenciar a personagem Nicola no roteiro de audiodescrição (AD) do filme *Um Amigo Inesperado*. Para isso, está dividida em quatro momentos, sendo o primeiro deles de discussão geral e os três seguintes de análise de exemplos.

2 Este *software* é um editor de legendas gratuito.

Como já foi dito, o roteiro de audiodescrição do filme *Um Amigo Inesperado* foi anotado com 52 tipos de etiquetas, que totalizaram 1.055 ocorrências dessas etiquetas de personagem em todo o roteiro de AD. Dos tipos de etiquetas de personagem, sete caracterizam a identificação. No entanto, são do nosso interesse apenas as que definem gênero <PERS_IDENT_GEN>, nomes <PERS_IDENT_NOME> e pronomes <PERS_IDENT_PRON>, por apontarem as formas de referenciar.

Desta forma, identificou-se no roteiro de AD: 21 ocorrências da etiqueta de gênero; 384 ocorrências da etiqueta de nome próprio e 253 ocorrências de pronome. As etiquetas de gênero destacam os momentos da AD em que se utilizam as palavras: a (uma) mulher ou o (um) homem. Dessas 21 menções a gênero, chama a atenção que 11 são referentes à protagonista Nícola. Das 384 ocorrências de nome próprio, 101 se referem ao nome de Nícola. Já das 253 ocorrências de identificação de personagem por pronome, 77 são do pronome “ela” ou “dela”. Dessas 77 ocorrências, 65 se referem à Nícola.

Manualmente, foram contados outros referentes que remetem a Nícola: “esposa”, que surge 13 vezes (todas as vezes se referem à Nícola) e “mãe”, que aparece seis vezes, em um total de 12 vezes de utilização dessa palavra. Desta forma, em uma primeira análise, percebe-se a preponderância da personagem Nícola em toda trama, que é referenciada 196 vezes da forma como explicitamos a seguir: como uma “mulher” (11 vezes), como “ela” (65 vezes) e como “Nícola” (101 vezes), “esposa” (13 vezes) e mãe (6 vezes). Assim, contabilizamos um total de 683 referências relativas a todas as personagens da trama. No quadro que segue (Quadro 1), observa-se a distribuição dos referentes na AD:

Quadro 1 – Distribuição dos referentes à personagem Nícola, na AD de *Um Amigo Inesperado*

| Referente | Quantidade |
|---------------------|------------|
| Mulher | 11 |
| Ela | 65 |
| Nícola | 101 |
| Esposa | 13 |
| Mãe | 6 |
| Total de referentes | 196 |

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo a ordem cronológica da trama do filme, os primeiros minutos representam a apresentação do conflito do filme. O centro da trama é construído como a relação entre Kyle (o menino autista) e seus pais, Nícola e Rob. Passada essa apresentação do conflito, transcorre a narrativa referenciando a mãe de Kyle, como “Nícola”, “ela” e “esposa”, nessa ordem de preferência. O referente “mãe” não é mais usado para Nícola, possivelmente porque quem passa a ser recuperado no discurso por essa forma referencial é Pat, a mãe da Nícola, em sua interação com a filha. A forma referencial “esposa” é relativamente pouco usada, geralmente nas interações de Nícola com o Rob.

Partindo dessa breve descrição, pode-se fazer uma primeira observação, conforme o que foi colocado por Custódio Filho (2011). Verifica-se aqui que os referentes são elaborados e reelaborados por meio dos processos de apresentação, mudança (por confirmação, correção e acréscimo). A primeira fase – de **apresentação** – se verifica quando a personagem é colocada em sequência como “uma mulher”, “a mulher”, “mãe” e “esposa”. Nesses momentos, o espectador que assiste ao filme audiodescrito é apresentado a uma Nícola terna, emotiva e com fraquezas.

A segunda fase – de **mudança** – passa pelas características apontadas por Custódio Filho. Por **confirmação**, quando Nícola continua a ser mostrada e referida como “mãe” e “esposa”, confirmando

suas primeiras características. Por **correção**, quando as cenas a mostram menos frágil e mais forte, rompendo com a primeira imagem: decidida a criar o filho, em harmonia com o esposo, dignamente triste pela morte da mãe e vitoriosa com a evolução de Kyle. Por **acréscimo**, sem romper totalmente com a construção inicial da trama, quando as cenas, os diálogos e a AD adicionam características emocionais à personagem: que passa de desesperada, exausta, gritando, se debatendo com o filho, para outros qualificativos, como emocionada, sorridente, surpresa ou pensativa.

Conforme mostrado por Costa (2007), Ariel (1996) discorre sobre a diversidade de contextos na referenciação, ressaltando, no entanto, que há liberdade de escolha desses referentes apesar do contexto. De acordo com esse raciocínio, pode-se analisar que a evolução dos referentes da protagonista como produto dos **atos de fala**, ou seja, à medida que avança a trama, Nícola fica mais saliente na narrativa, o que permite que ela possa ser referida pelo nome próprio ou pelo pronome. Verifica-se no quadro seguinte (Quadro 2) um exemplo de contexto construído por ato de fala.

Quadro 2 – Exemplo de contexto construído por ato de fala

| | |
|----------|--|
| Contexto | A mudança de cenário é explícita na linguagem verbal na AD, de forma a contextualizar e tornar compreensível as falas. |
| AD134 | 00:23:12,673 → 00:23:16,992 Na praia, repleta de gaivotas, Nícola estaciona o carro. |
| AD135 | 00:23:17,803 → 00:23:20,777 Rob a observa quando ela desce do veículo. |
| AD136 | 00:23:21,521 → 00:23:23,519 Nícola caminha até o marido. |
| AD137 | 00:23:41,174 → 00:23:42,409 Olham a praia. |

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às **situações de fala**, pode-se colocar que se situam, não apenas pela AD, mas complementam sua compreensão com os diálogos e os sons diegéticos. No quadro 3, que segue, vê-se um exemplo desse tipo de contexto.

Quadro 3 – Exemplo de contexto construído por situação de fala

| | |
|----------|--|
| Contexto | Pelos diálogos e as sequências anteriores, entende-se que Nícola e Rob chegaram em um escola para alunos especiais, pois nos diálogos essa possibilidade era discutida. Há pouca indicação verbal explícita do local onde eles estão. Quando há indicação, esta é lacônica e vaga. |
| AD147 | 00:26:12,272 → 00:26:18,463 No escritório , um homem de cabelo grisalho olha para um menino, em silêncio, sentado em sua frente. |

| | |
|-------|---|
| AD148 | 00:26:29,534 → 00:26:31,278 Rob e Nicola entram. |
| AD149 | 00:26:53,095 → 00:26:55,204 Stuart pega o telefone. |
| AD150 | 00:27:17,632 → 00:27:21,444 Eles desligam os telefones e Stuart sai do escritório . |
| AD151 | 00:28:12,263 → 00:28:15,293 O menino sai do escritório com a secretária. |
| AD152 | 00:28:15,625 → 00:28:17,160 Eles os observam. |

Fonte: Elaborado pela autora

A respeito do **conhecimento enciclopédico**, pressupõe-se que as PcDVs são espectadores com um *background knowledge*, ou seja, que conhecem o que é um filme, o que é um drama familiar. Em outras palavras, as PcDVs provavelmente têm expectativas sobre as emoções que serão provocadas e sabem previamente quem são os heróis desse tipo de filme e quais as suas características. A seguir, no Quadro 4, visualiza-se um exemplo de contexto por conhecimento enciclopédico.

Quadro 4 – Exemplo de contexto construído pelo conhecimento enciclopédico

| | |
|----------|---|
| Contexto | O espectador, tanto vidente, como PcDV, deduz que o casal mostrado pela primeira vez tem grande probabilidade de serem os avós. Isso porque o espectador sabe que se trata de um drama familiar, onde os atores principais são a família e as personagens que já foram apresentadas eram os pais. Ademais as novas personagens são idosos. Não é feita nenhuma referência a eles como avós. |
| AD92 | 00:14:57,152 → 00:15:03,161 No parque, uma senhora de cabelos curtos loiros, balança o galho de uma árvore que Kyle observa. |
| AD93 | 00:15:17,595 → 00:15:18,643 Ela larga o galho. |
| AD94 | 00:15:25,087 → 00:15:31,871 De mãos dadas, eles se aproximam de Nicola e um senhor que fazem piquenique em uma mesa feita de troncos. |
| AD95 | 00:15:32,296 → 00:15:35,408 Sério e vestindo terno, Rob se aproxima deles. |

Fonte: Elaborado pela autora

Aos olhos da Teoria da Acessibilidade, conforme a escala proposta por Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007), observa-se que há uma tendência de, quando Nicola está sendo delineada, ela seja referenciada por meio de substantivos mais abrangentes e vagos (mulher, mãe e esposa), passando a palavras mais atenuadas como pronomes à medida que ela fica mais saliente. A exceção aqui é o nome próprio Nicola

que é mais usado quando a personagem está mais delimitada e que pode ser considerado um referente rígido. Conforme Ariel nos permite entender, os referentes “mulher”, “mãe”, “esposa” são mais informativos mais rígidos e menos atenuados. Já o pronome “ela” pode ser considerado menos informativo, menos rígido e mais atenuado.

Outros fatores apontados por Ariel como influenciando a referenciação são: a **distância**, a **competição**, a **saliência** e a **unidade**. No *corpus* estudado aqui, não há muita distância entre as vezes que Nícola é audiodescrita. Pressupõe-se que seja por isso que essa personagem pode ser facilmente referenciada pelo pronome “ela”.

Por outro lado, observa-se que não há grande **competição**, pois são poucas personagens e a própria Nícola não se modifica muito no decorrer da trama, ao contrário do que ocorreu no *corpus* escolhido por Sales (2012), em que Bezerra de Menezes era mostrado com várias idades, inclusive como espírito. As outras mulheres citadas, em sua maioria, não têm destaque na trama e têm aparições curtas (a professora, a irmã de Rob, a vendedora do cachorro, uma mulher na missa, uma mulher no trabalho de Rob). Outras mulheres interferem na história, mas têm papel bem definidos e claramente diferentes, como Pat (a mãe de Nícola) e Rachel (a amiga que quer namorar Rob).

Quanto à **saliência**, pode-se destacar mais uma vez a centralidade da protagonista e sua presença constante nas sequências. Também se pode enfatizar mais uma vez a previsibilidade do filme, como sendo um drama familiar, com personagens estereotipadas. Nícola é a mãe típica: dedicada ao filho e ao marido, abandonando o emprego, além de mais sentimental que seu esposo. Isso tudo a torna, provavelmente, mais saliente ao espectador, que poderá a reconhecer com poucas palavras e palavras mais atenuadas.

Com relação à **unidade**, os referentes que remetem à Nícola são suficientemente constantes na AD para que sejam reconhecidos facilmente. A própria narrativa é linear. Não há *flashback*³, nem *flashforward*⁴. Não há grandes mudanças de cenário (gira em torno da casa), nem de personagens (sempre os familiares). No quadro 5, veem-se exemplos dos tipos de referentes que são utilizados para identificar Nícola, de forma constante no decorrer na AD. Observa-se a evolução cronológica da aparição desses referentes.

Quadro 5 – Exemplos de tipos de referente utilizados para referenciar Nícola

| Referente | Inserções |
|-----------|---|
| Mulher | AD9 00:01:13,532 → 00:01:18,151 Tendo uma ferida no rosto, a mulher consegue pegar a criança em seu colo. |
| Ela | AD10 00:01:20,826 → 00:01:26,185 Com o menino protegido em seus braços, ela aproxima seu rosto ao dele e fala algo. |
| Zero | AD11 00:01:28,632 → 00:01:33,259 Com esforço, consegue se levantar |

3 *Flashback*: quando a narrativa retrocede para um período passado

4 *Flashforward*: quando a narrativa dá um salto para um futuro.

| | |
|--------|--|
| Mãe | AD15 00:02:13,076 → 00:02:16,917 Na loja, a vendedora leva sapatos até Kyle e sua mãe. |
| Esposa | AD71 00:10:47,247 → 00:10:49,817 Vai até a cozinha e vê a esposa. |
| Nícola | AD94 00:15:25,087 → 00:15:31,871 De mãos dadas, eles se aproximam de Nícola e um senhor que fazem piquenique em uma mesa feita de troncos. |

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pôde observar, no decorrer da análise, as teorias utilizadas foram, em geral, verificadas, tanto no que diz respeito ao gênero fílmico/ contexto de conhecimento enciclopédico (MASCARENHAS, 2012; ARIEL, 1996), como às reflexões propostas sobre referenciação por Custódio Filho (2011) e por Ariel (1998 *apud* COSTA, 2007; SALES, 2012). Na próxima seção, cabem então as considerações finais.

Considerações finais

Este trabalho discutiu as estratégias de referenciação na audiodescrição (AD) do filme *Um Amigo Inesperado*, para entender as expressões usadas para referenciar a personagem Nícola, à luz da Teoria da Acessibilidade. Para tanto, realizou-se uma análise breve do roteiro de AD. Para dar suporte à descrição e à discussão, os dados foram coletados e tratados por meio da linguística de *corpus*. Esta metodologia permitiu levantar, por exemplo, o número de ocorrências das estratégias, o contexto de utilização e a distribuição no *corpus*.

Verificou-se a adequação metodológica da linguística de *corpus* para as finalidades propostas, com o auxílio do programa *Wordsmith Tools 6.0*, conforme já demonstrado anteriormente pela equipe do projeto CAD_TV.

Como resultados deste trabalho, corroborando o trabalho de Sales (2012), verificou-se a aplicabilidade da proposta de Custódio Filho (2011) a respeito dos processos por que passam os referentes (apresentação e mudança). Verificou-se também a propriedade da ideia de Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007) na forma como o nível de acessibilidade está ligado a três tipos de contextos em que os referentes se situam e que há liberdade de escolha desses referentes apesar do contexto. Esses três contextos são: conhecimento enciclopédico, situação de fala e atos de fala.

Prosseguindo no caminho apontado por Ariel (2001), foi encontrada certa correspondência entre os fatores de acessibilidade dos referentes e os tipos de palavras utilizadas para referenciar, segundo os critérios de: informatividade, rigidez e atenuação. Finalmente, pode-se constatar a noção de acessibilidade como um “conceito complexo” (2001, p. 34) envolvendo quatro fatores relativos à escolha das formas para nomear o referente: distância, competição e saliência.

Como parte do contexto relativo ao conhecimento enciclopédico, também se encontraram elementos que sugerem que o contexto torna o referente mais acessível (ARIEL, 2001). Ao mesmo tempo, encontraram-se exemplos de referentes em contexto enciclopédico, o que demonstra a importância

dos efeitos e das expectativas programados nas personagens, relacionados ao gênero fílmico drama. Este aspecto da discussão corroborou as hipóteses colocadas em estudo anterior por Mascarenhas (2012).

Por serem os resultados aqui apresentados muito incipientes, fica a proposta de replicar, verdadeiramente, ou ampliar a análise desenhada por Sales (2012) em diferentes *corpus*, variando conforme o gênero fílmico ou adentrando em outras formas de artes, como monumentos, pinturas ou peças teatrais, com a finalidade de perceber se os resultados se repetem ou são convergentes.

Referências

ARAÚJO, V. S.; FRANCO, E. P. C. *Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV)*, 2013

COSTA, M. H. A. *Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão*. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. Tese (Doutorado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, [1967] 2010.

JIMÉNEZ HURTADO, C. Fundamentos teóricos del análisis de la AD. In: JIMÉNEZ HURTADO, C.; RODRÍGUEZ, A.; SEIBEL, C. (orgs.). *Un corpus de cine: Teoría y práctica de la audiodescripción*. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-56.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MASCARENHAS, R. de O. *A audiodescrição da minissérie policial Luna Caliente: uma proposta de tradução à luz da narratologia*. Tese (Doutorado Acadêmico em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: 2003. p.17-52.

Projeto CAD_TV. *Acessibilidade na televisão brasileira: a construção e a análise de um corpus de roteiros de audiodescrição da grade de programas da TV aberta*. Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora Vera Lúcia Santiago Araújo. 2013.

SALES, W. B. *A construção do referente Bezerra de Menezes na audiodescrição do filme Bezerra de Menezes: o Diário de um Espírito*. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

Um Amigo Inesperado. Direção Simon Shore. Produção Beryl Vertue e Elaine Cameron. Centauro, 2006. 93 minutos.

COMPREENSÃO (CON)TEXTUAL EM MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS¹

Alana Kércia Barros Demétrio

Luiz Eleildo Pereira Alves

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

As abordagens teóricas sobre a leitura há muito, desde meados da década de 1960, deixaram de classificá-la como mero ato de decodificação. Em oposição a essa visão centrada no código, surgiram as concepções focadas nos processos puramente cognitivos, as quais, algumas décadas mais tarde, também passaram a ser contestadas (rejeitadas) quando a noção de competência linguística chomskiana foi posta em questão pela perspectiva que situa a linguagem como um fenômeno social. As novas abordagens que surgiram a partir desse período têm procurado dar conta da complexidade dos aspectos envolvidos nesse fenômeno.

Embora levem em consideração os elementos ligados à interação, algumas dessas novas abordagens, segundo nosso entendimento, falham ainda no reconhecimento da dimensão dessa complexidade, como as propostas conceituais que sugerem sequências de estratégias supostamente necessárias ao exercício efetivo da competência leitora ou que definem pretensos pré-requisitos para a concretização de uma leitura crítica, pois, ao vincular a interação a fatores predeterminados, essas propostas negligenciam a contingencialidade constitutiva da atividade discursiva.

Por assumirmos a concepção de texto proposta por Beaugrande (1997), para quem, em qualquer que seja a modalidade, os participantes figuram entre os múltiplos elementos envolvidos no sistema de conexões que configuram esse evento comunicativo, consideramos que a tentativa de se descrever o processo de leitura como uma sequência de ações pré-definidas ou um conjunto de habilidades e aptidões genericamente requeridas soa sempre incompleta e inadequada.

Por tomar a leitura como um fenômeno sujeito a uma gama de indeterminações, a abordagem sugerida por Franco (2011), de leitura como um sistema de ação complexa, parece-nos mais coerente com essa noção de texto que adotamos. Para o linguista, não se pode prever todas as interações possíveis no processo de leitura, tanto em razão de existirem múltiplos agentes, como leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico etc., quanto em virtude de ser o leitor, ele mesmo, um sistema complexo, abastecido de frustrações, expectativas, crenças, conhecimento de mundo, entre outras coisas alteráveis durante o ato de leitura. Além disso, conforme ele explica, na interação com o leitor, cada um dos outros elementos, os demais agentes, também se convertem em sistemas complexos.

Compreendemos que esse mecanismo de (re)construção de sentidos complexificado apresentado nessa abordagem de leitura é bastante condizente com o modo como interagimos com os textos que permeiam massivamente nossas práticas diárias. Chamando atenção exatamente para o bombardeio

1 Este trabalho foi publicado anteriormente na Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 72, out. 2016. ISSN 1982-2014.

de textos característico de nosso cotidiano, Marcuschi (2005) discute como somos capazes de produzir sentido e construir coerência em meio à selva textual labiríntica constituída por aquilo que temos como escrita desde que acordamos até o final do dia. Por nos alinharmos com o posicionamento do autor, para quem a “dispersividade discursiva”, esse modo desterritorializado e tentacular com que os textos se integram às nossas práticas diárias, corresponde à própria natureza do objeto textual, consideramos que o desenvolvimento da nossa competência leitora nos permite não apenas selecionar, mas associar, diferenciar e reconstruir as informações que se emaranham nessa paisagem vertiginosa representada pelos inúmeros textos circulantes em nosso entorno.

A nosso ver, essas operações se tornam possíveis a partir do movimento contínuo de descontextualização e recontextualização dos sentidos que, de acordo com Bentes e Rezende (2008), todo texto pressupõe. Apoiados nesse postulado de Bauman (2004)², os autores sustentam que os textos apresentam o potencial de circulação e consumo em contextos distintos do contexto de produção. Explicam que é esse movimento, de descontextualizar para necessariamente recontextualizar, que nos permite objetivar um determinado trecho do discurso como uma unidade textual discreta e então construir coerência para essa unidade.

Ocorre que o desenvolvimento das tecnologias digitais da comunicação nos fez olhar de modo mais atento para esse movimento de descontextualização/recontextualização. O surgimento e a consolidação daquilo a que Lévy (1999) se refere como Cibercultura parecem conferir ao movimento ainda mais instabilidade, uma vez que apontam para uma espécie de compartilhamento generalizado do contexto. Segundo o autor, a imersão dos interactantes em um dilúvio informacional, implicada no ciberespaço, não permite “fechamento semântico” ou “totalização” dos sentidos, pois qualquer texto é um fragmento de um hipertexto móvel, em evolução constante; qualquer mensagem está mergulhada no “banho comunicacional fervilhante de vida” (p. 118) que resulta da “interconexão e [d]o dinamismo em tempo real das memórias on-line” (p. 118).

Considerando nosso propósito de discutir de que modo aspectos que caracterizam a leitura como atividade complexa se manifestam na compreensão (con)textual em mídias sociais digitais, organizamos este artigo em duas seções. Na primeira, realizamos uma breve discussão teórica em torno da abordagem complexa da leitura diante do abundante, disperso e ubíquo fluxo discursivo que caracteriza nosso cotidiano, especialmente no ambiente virtual; em seguida, abrimos um tópico, na seção, para tecer considerações sobre a noção de contexto, irremediavelmente posta em relevo no debate sobre o modo como a compreensão textual se constrói. Na segunda, analisamos exemplos de interação no ambiente das mídias digitais à luz das reflexões sobre a complexidade no uso da linguagem e, especificamente, no processo de leitura.

1. Complexidade, Leitura e Ambiente virtual

Conforme Pellanda (2007), os estudos ligados à cognição encontram hoje, nos novos pressupostos da complexidade, um instrumental de abordagem mais profícuo diante das emaranhadas teias de relações que caracterizam os diversos aspectos da realidade humana. O paradigma da complexidade constitui-se, segundo a autora, em torno de uma questão crucial, a de que a cognição é um processo vivo e inseparável do processo ontológico.

2 Em “A World of Others’ Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality”, Bauman (2004) discute os conceitos de entextualização, descontextualização e recontextualização, argumentando que o processo de entextualização, isto é, a organização de um intervalo discursivo em um texto, potencializa a descontextualização do discurso exatamente por delimitá-lo. Assevera que a descontextualização, por seu turno, implica necessariamente a recontextualização, pois um intervalo é destituído de um contexto discursivo apenas para ser reconstituído em outro.

Nesse sentido, Pellanda considera a atividade de leitura, enquanto processo cognitivo, elemento de autoconstrução e de construção social simultaneamente. Pondera, por outro lado, que o extremo racionalismo e a conseqüente fragmentação das dimensões do humano, os quais fomentaram uma visão de conhecimento como expressão da racionalidade e do desvelamento de uma suposta realidade apriorística, amputaram da leitura essa sua missão duplamente constitutiva.

Rompendo com as fragmentações, simplificações e generalizações de uma concepção de leitura regida por uma lógica formal, Pellanda (2005, p. 53) trata o fenômeno

como um processo de “fazer emergir” através da atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação de forma inseparável do próprio processo de viver e tornar-se. Nesse sentido, a leitura seria um dispositivo da cognição e do sujeito que nos perturbaria, mobilizando-nos para que possamos nos inventar de forma autônoma.

Para a autora, essa “releitura da leitura” é proporcionada por um paradigma que sustenta relações em vez de propriedades e devires em vez de realidades acabadas; sob esse paradigma, o texto seria um evento dotado de um equilíbrio dinâmico e potencialmente perturbador de nossas subjetividades. A reflexão de Pellanda sobre a questão está ancorada na Biologia da Cognição, de Humberto Maturana e Francisco Varela. Esses biólogos chilenos cunharam o termo *autopoiesis* (1995) para referir-se ao modo de organização de um ser vivo, que para eles seria um sistema fechado, dependente das interações com outros sistemas (os outros, o meio, os objetos etc.), e em contínua produção de si mesmo, reagindo às perturbações externas. De acordo com essa concepção autopoética da vida, não há segmentação entre mecanismos cognitivos e ontológicos, uma vez que os seres vivos se (re)constituem a partir das atividades cognitivas desencadeadas por essas perturbações. Os modos de reagir constituem formas de “acoplamento estrutural”, ou seja, ajustes operacionais com vistas à manutenção da organização. Enquanto sistemas que se autoproduzem, agimos desenvolvendo de forma contínua “coordenações consensuais de ações”. Como seres “linguajantes” (MATURANA, 2001), tornamos recursivo esse processo de coordenação, isto é, praticamos, “coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações”, agimos pela linguagem sobre a linguagem e, assim, produzimos sentido.

Pensando o texto nessa perspectiva, “como um instrumento de perturbação que dispara em nós mecanismos cognitivos e ontológicos”, Pellanda (2005, p. 59) apresenta a leitura como uma maneira de o leitor, engajado na interação com esse instrumento, reorganizar-se, (re)subjetivando-se e estabelecendo com a realidade novas relações. O dinamismo desse movimento, que Pellanda reconhece como uma “circularidade constante entre virtualização e atualização” (p. 63) em espiral infinita, indica que um texto jamais está pronto, e que o que a leitura nos oferece, portanto, não é a possibilidade de apreender uma realidade representada, mas uma experiência corporificada de (re)significação.

Esse modo de compreender o processo de leitura encontra amparo na teoria da complexidade justamente por assentar-se na ideia de que tanto leitor como texto são sistemas adaptativos complexos. Segundo Franco (2011), a auto-organização resultante da troca de energia entre as partes e com o meio externo é que complexifica a totalidade do movimento. “Como os sistemas não são lineares, [nem os sujeitos nem a linguagem,] causa e efeito não assumem uma relação proporcional e também não é possível prever precisamente quando um comportamento aleatório vai ocorrer” (p. 39).

O autor salienta que, estando suscetível a múltiplas e imprevisíveis possibilidades de interações e indeterminações, o fluxo de informações no processo de leitura conduz-se de modo multidimensional. É impossível mapear sua trajetória, uma vez que as relações entre os diversos e contingentes elementos se estabelecem adaptativamente num equilíbrio apenas precário. Para Franco, essa condição

tornaria a leitura um sistema de ação complexo por ser ele aberto, porquanto “novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo” (p. 41).

Caracterizando dessa forma um sistema complexo, o autor nos leva a refletir sobre o aparente paradoxo de admitirmos a premissa da concepção autopoietica, a de que um sistema adaptativo complexo, que tende à auto-organização quando desestabilizado, possa ser entendido como um sistema fechado. O comentário de Pellanda (2005) sobre a questão concilia, a nosso ver, um e outro modo de pensar a presença da complexidade em um sistema no que diz respeito à interação com aquilo que se encontra fora dele. Um sistema vivo, diz a autora, apresenta-se simultaneamente “como sistema fechado à informação, mas aberto à energia, na medida em que as interações abrem o sistema para novos patamares de organização ascendentes” (p. 61).

Compreendemos assim que o que ocorre no processo de leitura não é de fato entrada (recepção), aquisição, absorção de informação, mas perturbação (perda de energia), desordem e rearranjo com vistas à reversão produtiva do desequilíbrio. A auto-organização adaptativa é o que impede, portanto, que o movimento desencadeado no processo seja linear ou previsível.

A ausência de linearidade, de uma ordenação canônica no processo de leitura, é bastante enfatizada por Marcuschi (2005) para questionar a existência de uma distinção nítida e definida entre texto e hipertexto. Segundo o autor, ao assumirmos a noção de texto proposta por Beaugrande (1997), para quem todo texto é um evento comunicativo e interativo que emerge de um sistema de conexões entre elementos linguísticos, cognitivos e sociais, percebemos que o hipertexto só parece dicotômico à ideia tradicional de estrutura textual estável. A não linearidade, a imprevisibilidade, a dinamicidade são, pois, características atribuíveis à própria atividade de leitura enquanto processo de atualização da virtualidade textual.

Esclarecida de antemão essa questão, as peculiaridades da leitura em ambiente virtual que interessam à nossa discussão dizem respeito a elementos que de fato interferem no processo, como a profusão informacional combinada à simultaneidade interacional e à copresença virtual de uma quantidade incalculável de participantes; ressaltamos, portanto, que não sustentamos uma espécie de natureza própria, de caracterização intrínseca, dos textos digitais.

A presença desses elementos no ambiente virtual, conforme entendemos, torna ainda mais evidente o funcionamento caótico da leitura, uma vez que as alterações inesperadas e as consequências produzidas em cascata dentro do sistema alcançam proporções incomensuráveis neste tipo de interação, a que ocorre entre os bilhões de leitores que ocupam o mesmo espaço (rede mundial de interconexões) e os textos que nele circulam.

A metáfora apresentada por Lévy (1999) para conceptualizar a cibercultura corresponde a um dilúvio infinito de informações em um oceano sem fundo sólido diante do qual não há apenas uma Arca, mas várias embarcações navegando à deriva, sem Noés absolutos, sem seleções universais, dançando entre si e trocando sinais. A nosso ver, essa metáfora auxilia a compreensão do que afirmamos no parágrafo anterior na medida em que alude ao surgimento de um novo universal, uma universalidade que, nas palavras de Lévy (p. 15), “se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, da sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente”.

Dessa forma, o que emerge em meio ao dilúvio são “pequenas totalidades”, de modo que não se afogam as espécies que são eventualmente negligenciadas em uma seleção; elas permanecem na corrente. Para o autor, essas “micrototalidades” se opõem à imposição de uma “conjunção estabilizada do sentido de uma pluralidade” (LÉVY, 1999, p. 121); elas apontam para o fato de que qualquer tentativa de “fechamento semântico” se dá “no horizonte de um processo complexo [e resulta] do desequilíbrio dinâmico da vida” (p. 121), ou, conforme entendemos, de um equilíbrio que é apenas precário.

Nesse sentido, reafirmamos a leitura como um processo simultaneamente cognitivo e ontológico, o qual gera em nós ideias, dúvidas, inferências, equívocos, num movimento cuja intensidade depende em grande parte do nosso grau de engajamento, ao passo que nos torna outros como consequência de nosso empenho em reagir aos abalos para restabelecer nosso equilíbrio. Reiteramos, da mesma forma, dois aspectos vinculados a essa concepção, a incompletude do texto e a imprevisibilidade do fluxo interacional que com ele estabelecemos. Um e outro aspecto exigem que nosso olhar se volte agora para a noção de contexto, elemento que condiciona tanto a incompletude quanto a imprevisibilidade.

A exigência dessa recorrência ao contexto justifica-se, a nosso ver, pelas relações de mútua constitutividade que, de acordo com Hanks (2008), essa instância estabelece com a linguagem. Para o autor, essas relações se organizam tanto pela incorporação do discurso em uma dimensão mais ampla, que engloba determinações históricas e socioculturais, quanto pela sua emergência em uma dimensão mais imediata, que abrange a situação, localizada e concreta, de produção e recepção.

Apoiando-se nessa concepção de contexto construída pelo autor, Bentes e Rezende (2008) discutem e procuram demonstrar a ocorrência dos diversos níveis de interpenetração entre o texto e essa instância, favorecendo em larga medida a compreensão da proposta teórica de Hanks. Com base nas contribuições desses autores e nos postulados do próprio Hanks, tecemos no próximo tópico algumas considerações a respeito dessa proposta.

1.1 Considerações sobre a noção de contexto

Apontando o contexto como uma instância da qual depende fundamentalmente a produção de sentido que ocorre mediante o uso da linguagem, Hanks (2008) discute como os estudos que procuraram abordar o fenômeno ou detêm-se a uma perspectiva microanalítica ou concentram-se apenas em um nível macro de análise.

No primeiro grupo, o autor inclui a teoria dos atos de fala, a teoria griceana das máximas conversacionais, a teoria da relevância, a etnometodologia e a análise da conversação. Embora reconheça as grandes contribuições que essas abordagens ofereceram à nossa compreensão da linguagem como interação, Hanks argumenta que elas tratam o contexto como uma estrutura radial em torno do enunciado.

Segundo este ponto de vista, o contexto é um concomitante local da conversação e da interação, efêmero e centrado sobre o processo emergente de fala. Se se coloca ênfase principal sobre o uso efetivo da língua como atestado em situações reais ou sobre exemplos construídos, o quadro de referência e de explicação resultantes são as atividades individuais de fala e as interações verbais nas quais elas ocorrem. (HANKS, 2008, p. 171)

Em razão dessa redução das estruturas sociais aos comportamentos individuais, o autor se refere a essas abordagens como individualistas, contrapondo-as àquelas que se enquadram no outro grupo, das abordagens em larga escala, em que ele inclui alguns estudos da Análise Crítica do Discurso. Hanks explica que, sob esse outro ponto de vista, em vez de local e efêmero, o contexto é global e duradouro; o escopo social e histórico tem maior peso que o ato localizado. A estrutura radial das abordagens individualistas cede lugar a sistemas de referência explicativos com base em condições sociais e históricas, anteriores à produção do discurso; do mesmo modo, o foco sobre as intenções dos falantes é substituído pela atenção às determinações de forças sociais maiores.

Sustentando a complementaridade dos dois tipos de abordagem, o autor considera estéréis alegações de que um ou outro nível priorizado por esses estudos é mais fundamental para o contexto:

Os cenários locais da enunciação e da interação face a face são centrais para o primeiro grupo e ausentes, ou pelo menos marginais, no segundo. Inversamente, os fatos coletivos, centrais para as definições sociais de contexto, são marginais ou simplesmente ignorados nas abordagens individualistas. Esta polarização dá origem a exageros e deixa escapar muitas oportunidades de pesquisa produtiva. Ela torna obscuro como articular diferentes níveis de contexto analiticamente, ou até mesmo se tal articulação é um objetivo adequado. Dado que o discurso responde ao contexto em graus variados, e que nenhum cenário social efetivo pode ser caracterizado apenas sob micro ou macroperspectiva, as duas estão inevitavelmente contrapostas uma à outra. (HANKS, 2008, p. 173)

Nesse sentido, a proposta elaborada pelo autor procura dar conta de duas dimensões abrangentes do contexto: a emergência, que designa os aspectos discursivos implicados no curso dos processos de produção e recepção, como a interação, a copresença e a temporalidade; e a incorporação, que diz respeito aos aspectos ligados ao enquadramento discursivo, como a inscrição do discurso em quadros socioculturais mais amplos.

Não se trata simplesmente de aglutinar as abordagens focadas nas práticas enunciativas e as abordagens em larga escala. A originalidade da proposta de Hanks está no fato de que a emergência e a incorporação funcionam articulada e simultaneamente. Hanks teoriza sobre a existência, na primeira dimensão (a emergência), de três formações contextuais: situação, que corresponde ao campo de co-ocupação do espaço/tempo, reciprocidade perceptiva e monitoramento/cooperação mútua(a) potenciais; cenário, que designa um mero campo de copresença potencial, isto é, uma situação, convertido em um sistema de relevância; e campo semiótico/simbólico/demonstrativo, que compreende um cenário cujas características são transformadas por signos, pelas relações entre eles, pela presença dos objetos significados e por funções de cooperação, como a referência e a diretividade colaborativa. Conforme esclarecem Bentes e Rezende (2008, p. 40-41, grifos nossos),

[...] a situação, o cenário e o campo semiótico são **emergentes** no sentido de que se desenvolvem no tempo. A existência dessas diferentes formações contextuais não implica nem a existência de uma sequência temporal entre elas, nem tampouco um conjunto de relações de inclusão. [...] as três formações (ou níveis) contextuais distintas(os) (situação, cenário e campo semiótico/simbólico) encontram-se combinadas(os) entre si de tal forma que, no curso da vida social, não há situação que não esteja ligada a um cenário e não há cenário que possa ser separado das semioses. É essa relação ordenada de envolvimento e de ligação entre os níveis que o autor denomina **incorporação** (embedding). Para ele, estudar as relações entre a produção de linguagem e o contexto, é estudar essas relações de incorporação social.

Ao descrever essas relações, Hanks (2008) afirma que, quando há incorporação entre formações contextuais, a formação incorporadora herda propriedades da incorporada (como o campo demonstrativo herda as relações de relevância do cenário), mas apresenta outras propriedades, que alteram, por sua vez, as propriedades herdadas (como o sistema semiótico multifuncional do campo demonstrativo reconstitui as relações de relevância do cenário por meio da tematização). O autor acrescenta que, se algum aspecto da formação incorporada é posto em foco, a formação incorporadora é o horizonte relevante (quando há, por exemplo, um problema de relevância no cenário, ele é tratado à luz do campo demonstrativo em curso). Assim, “a incorporação textual nunca é um mero acréscimo ou entorno externo para aspectos do discurso ou da interação” (p. 185).

Hanks ressalta ainda que cenários e campos demonstrativos não existem num vácuo; projetam-se necessariamente em novas incorporações, que são realizadas pelo campo social. O cenário funda-

-se embrionariamente em mundos além do mundo da copresença, pois “qualquer sistema de relevância ancora seu foco temático dentro de uma história de outros engajamentos com o objeto, de um horizonte de outros objetos relacionados” (p. 189). Por seu turno, ao ser incorporado, o campo demonstrativo torna o campo social “atual, [...] localizado, por sua articulação via relevância, simbolização e evocação indicial” (p. 189), e sujeita seus elementos (atores e objetos) à ocupação de um espaço de posições definidas, fornecidas pelo campo social.

A nosso ver, essa formulação de Hanks sobre o contexto discursivo nos auxilia a pensar o modo como a co-construção dos significados em um texto pressupõe um sistema de relações muito mais complexo do que a correlação direta entre os aspectos globais e locais da produção do discurso. A incorporação, apresentada pelo autor como condição objetiva segundo a qual os diferentes níveis de emergência se configuram e, ainda, conforme a qual esses níveis e a dimensão não intencional da prática comunicativa, o campo social, se co-constituem, parece-nos, assim, um conceito relevante para o estudo.

Ressalvadas as devidas distinções de ordem epistemológica, entendemos ser pertinente, quando tratamos da compreensão leitora, aproximar essa visão antropológica de Hanks (2008) da concepção autopoiética postulada por Maturana e Varela. A nosso ver, as dimensões contextuais emergência e incorporação podem ser consideradas mecanismos pelos quais os leitores, enquanto seres autopoiéticos, reagem às perturbações provocadas pelo texto. A autopoiese – ou as “coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação”, expressão usada por Maturana (2001, p. 130) para se referir ao funcionamento da linguagem –, poderia ser associado à interação constante entre esses dois “movimentos” propostos por Hanks.

2. Compreensão (con)textual e complexidade: a leitura no ambiente das mídias sociais

Segundo nosso entendimento, as reflexões desenvolvidas no tópico anterior acerca da complexidade constitutiva das atividades languageiras e, mais especificamente, do processo de leitura requerem como corolário uma discussão que, ilustrada por situações de uso da linguagem, torne os conceitos mais claros.

A amostra que selecionamos para analisar compõe-se de dois exemplos de interação o meio digital. A preferência por textos originários desse ambiente deveu-se principalmente à possibilidade de acessar o processo via comentários dos leitores. Analisamos a seguir esses dois exemplos de interação – que nomeamos de Interação 1 e Interação 2.

2.1. Interação 1

A interação 1 desenvolve-se em torno de uma tirinha retirada do de humor Um sábado qualquer (<http://www.umsabadoqualquer.com/?desde-o-comeco>), o qual, conforme descrito pelo próprio autor, “explora o lado cômico da existência, a partir do exato momento em que Deus, experimenta ‘criar o mundo’”. A proposta, explica o autor do site, não é ofender nenhuma crença religiosa, mas “oferecer, de forma pacífica, a sua versão bem humorada para o princípio do mundo”. A tirinha apresentada na interação 1 é a de número 4 de uma série intitulada “Nos bastidores da Arca”, composta por 8 tirinhas. A série retrata, a partir da proposta humorística do autor, como se deu o famoso episódio bíblico do dilúvio. Segundo é relatado no Livro do Gênesis, Noé construiu uma arca a pedido de Deus com o intuito de abrigar dois animais de cada espécie para, depois de um dilúvio que duraria 40 dias, darem prosseguimento à evolução das criaturas terrestres. Para tanto, segundo é narrado na história bíblica, Deus dá a Noé várias diretrizes para a construção da arca: medidas de largura, extensão etc.

No episódio a seguir, o autor da tirinha retrata essa passagem bíblica estabelecendo um diálogo com a construção do cavalo de Tróia, instrumento idealizado pelo guerreiro grego Odisseu, que foi utilizado para vencer Tróia em uma guerra ocasionada pelo rapto da princesa Helena, mulher de Menelau, por Páris, príncipe troiano. Conta-se na obra *Ilíada* de Homero que, como os gregos não podiam entrar em Tróia, Odisseu propôs aos gregos que construíssem um grande cavalo de madeira onde eles pudessem ficar escondidos. Esse cavalo seria usado para presentear os troianos, como indicação de que desistiam da guerra. Ao aceitar o presente, os troianos introduziram o grande cavalo em seu território. À noite, quando muitos dos guerreiros inimigos estavam embriagados e dormindo, os gregos saíram de dentro do cavalo e assim venceram seus inimigos, recuperando a mulher de Menelau, Helena.

A partir do exemplo mencionado, discutimos como os leitores reagem à perturbação causada pela leitura do texto. A fim de organizarmos nossa análise, reunimos em blocos os comentários que seguem a tirinha. Cada um desses blocos apresenta um conjunto peculiar de indícios de como essa perturbação acontece nos leitores enquanto sistemas vivos.

Figura 1 – Nos bastidores da Arca, episódio 4



Fonte: https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial/?target_post=1192069454143597&ref=story_permalink. Acesso em: 06 de fev. 2016

A leitura da figura 1 provocou nos leitores uma perturbação que desencadeou uma série de tentativas de reorganização sistêmica a partir de diversos mecanismos sociocognitivos. A todo momento os indivíduos tentam fazer novas relações com o texto, realizando autopoiese, conforme veremos nos comentários divididos em blocos. Os comentários são identificados por A1, A2, A3 etc., para o 1.º bloco; B1, B2, B3 etc., para o 2.º bloco; e C1, C2, C3 etc., para o 3.º bloco.

A1 gente eu não entendi KkkKk sou muito lesada

Curtir • Responder • 22 • 22 de outubro de 2015 às 11:55

A2 Deus achou que Noé estava construindo a Arca errado, mas eram os gregos construindo o cavalo pra invadir Troia. Aí ele pediu informação xD

Curtir • Responder • 93 • 22 de outubro de 2015 às 15:03

A3 Vlw, eu tbm não tinha entendido kkkkkk

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 12:09

A1 muito bem sacado vlw

Curtir • Responder • 2 • 22 de outubro de 2015 às 12:19

A4 Agora sim

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 12:26

A5 Tmb sou lezada! Kkkk Agora sim

Curtir • Responder • 22 de outubro de 2015 às 13:49

A6 É porque faltou um ponto de interrogação quando ele pergunta se é Noé o nome dele. Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 19:24

A7 Ele nao perguntou se ele se chama noe, ele mostrou dizendo que queria falar com noe(saber onde esta)

Curtir • Responder • 5 • 22 de outubro de 2015 às 20:03

A8 Ele errou o lugar. Ele [deus] acha que estão construindo errado, era pra ser a arca, até ele [deus] perceber que não está no lugar certo. Era para ele estar na cidade de outra lenda.

Curtir • Responder • 12 • 22 de outubro de 2015 às 10:57

A9 cara, que tirinha difícil ... se caisse no ENEM eu rodava

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 19:25

A10 Achei que ele estivesse fazendo apologia ao Cavalo de Tróia.

Curtir • Responder • 22 de outubro de 2015 às 16:57 • Editado

A11 Sim, é o Cavalo de Tróia. Mas Deus se enganou, queria ir ver o Noé.

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 16:57

A10 Ah sim! Agora entendi. Obrigada! Rs

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 16:59

No primeiro bloco, conforme vimos, o foco da discussão é a compreensão do efeito de humor na tirinha. Percebemos em A1, A3, A5 e A10 que nem todos conseguiram compreender esse efeito, o que leva alguns sujeitos a levantar pistas do texto a fim de que os demais percebam o propósito constitutivo do humor. Essa cooperação indica o efeito perlocucionário provocado pela tirinha nesses leitores. Ao tentar negociar sentidos para a tirinha, A2, A8 e A11 recorrem aos elementos que emergem da enunciação, incorporando a eles aspectos subjacentes a instâncias discursivas mais remotas, por exemplo, a história da guerra de Tróia, incorporada à explicação de que os gregos construíram esse cavalo de madeira e à confusão na identificação do personagem Noé.

C4 Pergunta lá no Posto Ipiranga...!

Curtir • Responder • 1 • 22 de outubro de 2015 às 11:59

A partir dessa interação pudemos perceber que, como afirma Marcuschi (2005), o processo de leitura não é linear, pois, por meio de uma relação hipertextual, determinadas expressões ou usos dentro dos textos construídos a partir da tirinha levaram as discussões dos comentários apresentados para outros caminhos que desestabilizam o processo e contribuem para a atualização textual. Esse exemplo ilustra como, em situações reais de interação, o texto se apresenta como um construto linguístico, social e cognitivo, como assevera Beaugrande (1997).

Salientamos que, a todo momento, os sujeitos engajados nesse processo buscaram reorganizar-se dentro desse movimento dinâmico, realizando autopoiese. Tal realidade também corrobora as afirmações de Pellanda (2005), ao reconhecermos no exemplo discutido essa “espiral infinita” construída pela constante (re)significação.

2.2. Interação 2

A Interação 2 consta de parte do desenrolar de uma polêmica surgida nas redes sociais que chega a envolver, também, a chamada mídia tradicional impressa. A partir da publicação de um artigo no blog que administra (<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/>), Leonardo Sakamoto provoca³ uma série de leituras “não autorizadas” que levam a alguns efeitos perlocucionários inesperados. No artigo, cujo título é “Três formas para convencer os pobres que aumentar o salário mínimo é ruim”, o jornalista critica os que utilizam a mídia como forma de manipular a população contra o aumento do salário mínimo. É o que mostra o parágrafo seguinte:

Toda a vez que chega a época de debates sobre o mínimo, especialistas descabelam-se na mídia com o impacto desse aumento nas contas públicas. Muitas vezes essas análises são produzidas em uma linguagem que poucos conseguem entender, ou seja, em código para atingir aqueles que sabem decodificá-lo, ou seja, um grupo economicamente seletivo, ou seja, outras pessoas, mas não você. Há todo um discurso criado e difundido para aceitar tudo como está.

O foco desencadeador da polêmica localiza-se no trecho a seguir, em que o articulista passa a listar e desconstruir as estratégias discursivas que visam à manutenção do *status quo*. A celeuma se cria em torno do comentário jocoso à proposta de desvincular as aposentadorias do aumento do salário mínimo. Falando ironicamente da perspectiva dos especialistas, para quem a preocupação do governo deveria ser “a manutenção da mão-de-obra para o capital”, o enunciador aproxima a realidade brasileira do universo de “Admirável mundo novo”, uma forma de mostrar o ridículo da proposta.

Separei alguns exemplos que já havia trazido aqui ao longo do tempo:

1) “O governo deve desvincular a Previdência do aumento do salário mínimo. Os aposentados não podem receber aumentos na mesma progressão que a população economicamente ativa”.

Em outras palavras, quem pode vender sua força de trabalho merece comer, pagar aluguel, comprar remédios. O governo tem que se preocupar em garantir a manutenção da mão-de-obra para o capital – o resto que se dane. Para que gastar com quem já não é útil à sociedade com tanta dívida pública para ser paga? Melhor seria instituir de vez que, chegando a tal idade, os idosos pobres deveriam se destinar a instituições

3 Em função do espaço reduzido, mostramos aqui apenas trechos do artigo que consideramos mais relevantes para apoiar a discussão.

parecidas com aquelas do livro “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley, para serem reciclados. Mais rápido e clean. De repente, pode-se até chamar uma blogueira de moda jabazeira para sugerir decoração para o ambiente de abate dos mais velhos, incentivando – com isso – a liberdade de expressão.

O que se seguiu a essa publicação pode ser resumido por outro texto, do mesmo autor, um quadro em que ele expressa a cronologia da hipertextualidade que se criou em torno de seu discurso anterior. Em seu dizer metafórico, “um grande passeio pela natureza humana na web”.

Dez impactos imediatos causados por uma mentira difundida pela rede

Leonardo Sakamoto 03/02/2016 13:44

Um jornal impresso de Minas Gerais estampou em sua manchete de capa uma foto minha e uma declaração atribuída a mim – mas que nunca dei – de que “aposentados são inúteis à sociedade”. Dentro, uma entrevista – que também nunca concedi – com várias barbaridades contra os aposentados que eu nunca falaria. Ao que tudo indica, alguém pegou um post meu do ano passado, inverteu o sinal de tudo e o transformou em entrevista.

O que acontece no período entre uma difamação ser lançada na rede e o jornal, no caso o “Edição do Brasil”, soltar uma nota informando que a entrevista era falsa?

Desta vez, tive a curiosidade de registrar passo a passo o que acontece. Agora trago um grande passeio pela natureza humana na web. Isso pode ser útil quando disserem a vocês algo do tipo: “Ah, relaxa, é só a internet! Não dá em nada.”



- 1) Pessoas que não conhecem as ideias deste autor começam a compartilhar o texto, indignadas.
- 2) Mensagens espumando de raiva chegam até mim. Muitas de aposentados. As mais leves, desejam muita dor e sofrimento.
- 3) As conhecidas redes de ódio e intolerância, mesmo sabendo que aquilo não condiz com o pensamento deste autor, se apropriam do conteúdo e começam a dispara-lo como se não houvesse amanhã. Surge o primeiro “esse desgraçado é vendido para o governo federal”, afirmando que me pagam para falar mal de aposentados.

- 4) Alguém relaciona a entrevista falsa ao nazismo e diz que o nazismo e o socialismo são a mesma coisa. E que ser de esquerda significa querer acabar com os mais velhos. “Nazista é gente boa perto desse animal”, é um exemplo desses elogios. Alguém sugere a hashtag #Heil_Sakamoto.
- 5) Chegam as ameaças de morte.
- 6) Dou uma explicação simpática no Facebook, dizendo que nunca disse aquilo e aponto para o texto que escrevi defendendo o aumento do salário e que foi desvirtuado por ignorância ou má fé. Há pessoas que não acreditam (“se está se justificando é porque fez”) e outras simplesmente ignoram o claro sentido do texto e continuam me xingando.
- 7) Leitores frequentes do blog, que concordam com ele ou não, tentam convencer os amigos na rede de que aquilo não faz sentido e a acusação é falsa. Mostram o texto original de onde foi inspirada a falsa entrevista, explicam a distorção de tudo. Parte dos amigos dos leitores, em fúria, ignoram as explicações, dizem que nada disso importa.
- 8) O primeiro colega jornalista entra em contato para repercutir a matéria. O texto atinge, em pouco tempo, cerca de 15 mil compartilhamentos.
- 9) O próprio jornal reconhece que não dei a entrevista a eles. Alega que ela foi respondida por uma pessoa que se fez passar por uma assessora minha para prejudicar a mim e ao jornal (justificativa que eles deram em nota que substituiu a entrevista falsa). Claro, nunca me ligaram para checar qualquer informação antes de colocá-la na capa.
- 10) Mas não importa mais, não depende mais do jornal. As redes de ódio ignoram e continuam divulgando o conteúdo original. Como um desmentido não é lido com a mesma voracidade que uma acusação, e como as pessoas só leem título e foto na internet antes de comentar, a porrada continua. Na verdade, o conteúdo não mais importa, nem o desmentido, nem a informação. Passo a ser obrigado a provar de que não falei aquilo e não o contrário. É raiva, apenas raiva que flui.

Olhando para a rede de intrigas que se criou em torno do artigo do jornalista, podemos dizer que esse é um fenômeno comum no ciberespaço; é o dilúvio eterno de informações em que se perdem os que tentam guiar sua arca em direção à certeza essencial, mas que apenas conseguem construir certas provisórias, visto que “o Todo está definitivamente fora do alcance” (LEVY, 1999, p. 161).

A questão intrigante para nós são as interpretações que se fizeram do parágrafo irônico, o ponto de desequilíbrio gerador dos diferentes tipos de “ajustes operacionais” realizados. Se pensarmos em termos de emergência e incorporação, os mecanismos que, de acordo com Hanks (2008), atuam dinamicamente para ajustar o contexto ao texto, podemos imaginar, por exemplo, que a ironia, o recurso usado pelo enunciador para ridicularizar o discurso dos especialistas alvo de sua crítica, não foi percebida em função do possível desconhecimento do conteúdo da obra *Admirável mundo novo* por parte dos leitores.

Seguindo outra orientação, com base numa hipótese distinta, poderíamos pensar que a explicação seria dada pelo próprio tipo de experiência com a leitura na web. Como denuncia o próprio autor, “as pessoas só leem título e foto na internet antes de comentar”. O tipo de perturbação sofrida pelo leitor na Web seria diferente do que ele teria em outro ambiente. Aqui podemos lembrar o que afirma Franco (2011): “Por considerarmos o homem, neste caso o leitor, um sistema complexo, sabemos que ele carrega suas próprias experiências e conhecimento de mundo, e, portanto, não podemos prever com exatidão como será sua interação com o texto”. Diríamos que o próprio papel social (em termos de GOFFMAN, 2011) desempenhado na web, o leitor enquanto comentarista de blog, interferiria no tipo de relação com o texto.

E, falando em papel social, refletimos ainda sobre outro tipo de leitor, que a nosso ver teria apresentado outra forma de reagir à perturbação provocada pelo texto irônico; seria o profissional de mí-

dia, que, segundo denuncia o articulista Sakamoto, publicou em um jornal impresso uma foto sua (do Sakamoto) e uma falsa declaração que lhe foi atribuída, conforme é mostrado na imagem. O tipo e a sequência de coordenações de coordenações de ação que se teria desenvolvido no episódio em questão fica de certo modo opaco para nós, que tentamos interpretar o processo a partir dos trechos a que tivemos acesso. Podemos entender, porém, que o papel social, aliado a outras inúmeras experiências vividas pelos atores (em termos goffmanianos) deve ter interferido de modo decisivo para que o trecho irônico tenha sido descontextualizado e recontextualizado de modo a “dizer” o contrário do que pretendia o autor.

E os leitores do jornal que não aceitaram a explicação e continuaram sem rever suas interpretações? Considerando-se a perspectiva da complexidade, são múltiplos os fatores que interagem e apontam para múltiplas probabilidades de acoplamento.

Tentando agora olhar de modo mais geral para este bloco de interações que envolve os trechos aqui expostos, um trecho rizomático (LÉVY, 1999), podemos dar conta de uma perturbação primeira, o parágrafo irônico, que gera coordenações de coordenações de ações resultando em leituras “desautorizadas”, as quais, por sua vez, geram perturbação no autor-leitor, o jornalista Leonardo Sakamoto. Este, finalmente, demonstra sua tentativa de responder à perturbação, ao escrever o segundo texto aqui discutido: “Dez impactos imediatos causados por uma mentira difundida pela rede”. Para nós, a elaboração dessa lista recheada de ironias, uma marca de seu estilo, pode ser entendida como uma tentativa de reorganizar o sistema, de produzir um fechamento.

Considerações finais

Neste capítulo tivemos como propósito discutir a leitura a partir de alguns trabalhos que já promovem reflexões sobre essa temática e com base em teorias que apontam para a complexidade nos estudos da linguagem. Considerando que nosso foco de estudo é o texto visto como um evento comunicativo que se configura e reconfigura cada vez que se atualiza via processo de leitura, entendemos que não há como separar esses dois temas. Assim, a discussão que desenvolvemos aqui mesclou ideias advindas de campos teóricos distintos, mas que, a nosso ver, têm em comum uma visão não previsível, não estática e não linear dos fenômenos da linguagem. Aproveitando os *insights* de Pellanda (2007) e Franco (2011), admitimos a leitura como um fenômeno complexo e selecionamos, para tentar demonstrar isso, duas interações via web.

Conforme explicitamos, nosso intento, ao selecionar para a análise textos que retratam interações na Internet, foi tentar demonstrar como a compreensão leitora, que ficaria de certo modo à mostra nos comentários, pode ser considerada um processo recorrente de coordenações de coordenações de ações. Devemos aqui admitir que a ideia de explicar o processo de leitura pelo viés da complexidade já fora aventada por Pellanda (2007). De nossa parte, entendemos que um diálogo poderia ser estabelecido entre as noções de autopoiese, de Maturana e Varela, e as de emergência e incorporação, propostas por Hanks.

Analisando dois tipos de interação desencadeados por gêneros muito distintos — uma tirinha humorística e um artigo de opinião —, pudemos perceber que em ambos os casos a leitura pode ser vista como um movimento recursivo de tentativa de reorganização dos sistemas cognitivos em resposta às contínuas perturbações sofridas pelos interactantes. Entendemos que, durante essa recursão contínua, os mecanismos de emergência e incorporação funcionaram para produzir constantes ajustes na compreensão, embora nem sempre produzindo os sentidos esperados ou “desejados”.

Como conclusão de ordem prática, chamamos a atenção para a necessidade de se reverem as noções de texto e de leitura em sala de aula. A pergunta que fica é: Se ler é interagir com outros sistemas, é

dar resposta às perturbações que sofremos e provocamos, será possível promover o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de sequências didáticas rígidas, que exigem respostas predeterminadas?

Convidamos o leitor a construir uma resposta considerando as reflexões que fazemos neste e em outros capítulos da parte I, bem como as propostas de atividades que mostramos na parte II do livro.

Referências

BAUMAN, R. *A world of others' words: Cross-cultural perspectives on intertextuality*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

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

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 19-46.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C) (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: <http://www.cludiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p.169-203.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E) (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-208.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995.

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

PELLANDA, N. M. C. Leitura e complexificação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05_ss14_06.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

A CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA EM QUESTÕES MULTISSEMIÓTICAS DO ENEM

Hylo Leal Pereira

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade amparar uma pesquisa de maior escopo, na qual investigamos de que maneira alunos do ensino médio de uma escola pública do Ceará (co)constroem, no âmbito das questões do Enem, as relações referenciais anafóricas estabelecidas nas cadeias textuais constituídas entre três partes do gênero textual ao qual denominamos *questão do Enem*.

Para tanto, trazemos alguns conceitos que julgamos basilares para o entendimento da proposta de pesquisa presente neste capítulo. São eles: os conceitos de gênero do discurso, acerca do qual trazemos os postulados de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008); e de referenciação, com base na proposta de Mondada e Dubois ([1995] 2003). Valemo-nos, ainda, das categorias oriundas da referenciação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), objetivando, finalmente, a análise das relações referenciais em textos multissemióticos a partir das contribuições de Bentes, Ramos e Alves Filho (2010), Custódio Filho (2011), e Oliveira (2012).

Julgamos, neste momento, adequado situar duas concepções teóricas que servem de base científica para todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. A primeira delas diz respeito à concepção de língua enquanto fenômeno de caráter sociocognitivo, a partir da qual entendemos que “as ações verbais são ações conjuntas, ou seja, usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação na qual a linguagem é o meio e o lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 285). A segunda diz respeito à concepção de texto enquanto evento comunicativo para o qual convergem ações de cunho linguístico, cognitivo e social (BEAUGRANDE, 1997).

Constituído o panorama teórico da pesquisa, dedicamo-nos à análise de como se constituem as cadeias referenciais anafóricas em questões de base multissemiótica do Enem extraídas das edições 2012 e 2015 do exame.

Objetivamos também, a partir do presente estudo, contribuir com a expansão dos estudos em Linguística Textual, especialmente no campo da Referenciação, que tratem de textos multissemióticos por entendermos que esta ainda é uma área pouco explorada neste ramo da ciência linguística, bem como buscamos contribuir com os estudos relativos ao Enem, de modo a incrementar as pesquisas que têm por base a preocupação com avaliação e ensino no âmbito da educação básica.

1. Os gêneros do discurso

Inicialmente, declaramos que a concepção de gênero aqui adotada tem suas bases constituídas a partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, o que implica o entendimento do gênero do

discurso enquanto um enunciado relativamente estável para o qual concorrem elementos de ordem temática, composicional e estilística (BAKHTIN, 2000).

É com base nesses pressupostos que trazemos as contribuições de Marcuschi (2008), a partir das quais

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

A partir de tais postulados, Marcuschi (2008) nos leva a conceber o conceito de gênero textual como uma espécie de entidade taxonômica que resguarda no seu interior uma ampla variedade de textos, cujas características se assemelham por sua forma funcional, estilística, assim como uma unidade discursiva, sempre recoberta por outras informações contextuais, seja de ordem social, histórica, técnica ou institucional.

Por se tratar de uma espécie de veículo da comunicação humana, o número de gêneros registrados e analisados em pesquisas diversas tem crescido vertiginosamente. Essa é uma característica inerente ao gênero já prevista por um de seus principais teóricos, na teoria dos gêneros do discurso moderna:

A riqueza e a variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Acrescentamos ainda o nosso entendimento sobre os gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 31), de modo que o texto amplamente conhecido enquanto questão do Enem – também chamado de item – caracteriza-se enquanto um gênero autônomo, o que passamos a detalhar a seguir.

2. O gênero questão do Enem

Para o presente estudo, tendo como base o conceito de gênero exposto no segmento anterior e analisando as questões constantes no caderno de provas do Enem, consideramos, como entidade de componentes indissociáveis, o texto que se constitui de três elementos distintos: *texto-base* – texto motivador da questão, podendo ser mais de um, de acordo com a questão em análise –, *texto-instrução* – compreendido enquanto enunciado da questão – e *texto-opção* – compreendido enquanto o conjunto de cinco alternativas presentes na questão. A nosso ver, a junção desses três elementos resulta em um texto autônomo, caracterizado como um gênero singular, o qual admitimos nomear *questão do Enem*.

Para o enquadramento das questões do Enem em um gênero textual – ou discursivo – distinto, valemo-nos dos postulados de Bakhtin (2000), no tocante a conceber que, sob o ponto de vista temático, composicional e estilístico, os gêneros textuais têm características relativamente estáveis, o que nos permite, por meio destes elementos, e não de forma aleatória, traçar um contínuo entre que textos pertencem a um mesmo gênero e que textos pertencem a gêneros distintos. Nas palavras do filósofo da linguagem,

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Analisando especificamente o gênero *questão do Enem*, percebemos que, apesar de o texto-base ter certa liberdade genérica (pode se tratar de uma notícia, de uma charge, de um gráfico, de um texto literário etc.), a sua escolha sempre se dará de acordo com o fim vislumbrado pelo autor da questão, estando pautada pelas limitações inerentes ao suporte. No caso em questão, esse fim deverá enquadrar-se nos objetivos previstos pela Matriz de Referência do Enem, sendo, desta forma, limitado, previsível ou “estável”. Para além do texto-base, a questão Enem, como um todo, reitera, em seus elementos linguísticos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), tipos relativamente estáveis de enunciados e finalidade comunicacional também previsível, o que, segundo nosso entendimento, a caracteriza como um gênero textual distinto.

Desta forma, a perspectiva de gênero aqui apresentada permite-nos endossar nossa proposta de relação triunívoca entre os elementos texto-base, texto-instrução e texto-opção – que poderiam ser considerados gêneros textuais distintos – e a questão Enem como um todo textual, a fim de caracterizarmos esse todo como o gênero *questão do Enem*.

É como base nessa concepção de questão do Enem enquanto gênero textual autônomo, composto por três movimentos retóricos relativamente estáveis, que analisaremos o *corpus* deste capítulo.

3. A referenciação

Para este trabalho, em relação à concepção de referência, apresentamos como pressuposto geral a assunção do que fora postulado por Mondada e Dubois ([1995], 2003, p. 17) no que diz respeito ao entendimento da língua enquanto “conjunto de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas a partir das quais os sujeitos constroem versões públicas do mundo”, em oposição ao sistema de etiquetagem que entende a referência como uma maneira de identificar os elementos que estão presentes no mundo.

Desta forma, trabalhamos com a concepção de referência que entende o processo de referir a partir da construção contínua de objetos de discurso como uma ação que busca, por meio de processos referenciais variados, a estabilização da referência. “Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre o discurso e o mundo” (MONDADA; DUBOIS, [1995], 2003, p. 20, grifo das autoras). A esta concepção processual de referência as linguistas francesas atribuíram o nome de referenciação.

3.1 Processos referenciais

Entendida, portanto, a referenciação como uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO

FILHO; BRITO, 2014, p. 27), passamos à apresentação das categorias basilares oriundas deste campo de investigação da língua, também denominadas processos referenciais.

Admitamos, inicialmente, referenciação como todo o processo de cunho referencial que abarca três elementos distintos: a *introdução referencial* – momento em que os referentes são introduzidos no discurso, seja por meio de inserção direta ou alusiva, ou, nas palavras de Koch e Elias (2010), “ancorada ou não ancorada” –, as *anáforas* – momento em que há a retomada dos referentes introduzidos, esta podendo se dar de forma direta ou indireta (CAVALCANTE, 2011) – e a *dêixis* – presença de elementos que orientam a retomada dos referentes em aspectos como pessoa, espaço, tempo, memória, ou social, podendo ser cotextuais ou contextuais (CAVALCANTE, 2011) e que, quando enunciados, concorrem para a construção de um campo dêitico cujas coordenadas perpendiculares funcionam como cenário para a interpretação de enunciados (COSTA, 2010).

Ainda no que diz respeito aos processos referenciais, aderimos ao que fora proposto por Cavalcante (2011) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que, de modo geral, trazem as concepções amplamente aceitas na atualidade dos estudos acerca do tema.

Apresentaremos, no subtópico a seguir, as concepções teóricas acerca dos processos referenciais de ordem multissemiótica utilizadas como base teórica para nossa análise.

3.2 Processos referenciais de base multissemiótica

O trabalho com o texto de ordem multissemiótica representa algo com que os estudos clássicos da Linguística Textual não se preocuparam. Apesar de a linguagem visual (não verbal) gozar há algum tempo do *status* de texto, os estudos empreendidos na elaboração do estado da arte do campo de pesquisa que hoje é denominado Linguística Textual não contemplaram a comunicação textual operada por esses artefatos sógnicos, conforme atestam Bentes, Ramos e Alves Filho (2010).

Percebe-se, desta forma, “a necessidade de um alargamento do conceito de texto, de modo a incorporar nele elementos não verbais” (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 398). A perspectiva de Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) soma-se ao que advogam pesquisadores como Custódio Filho (2011), para quem

[no âmbito da] Linguística Textual, a inclusão do caráter multimodal nas análises não deve se limitar à caracterização dos gêneros textuais, orientação que tem respondido pela esmagadora maioria das investigações sobre esse tema nessa disciplina. A multimodalidade, na verdade, é constitutiva de outros aspectos (além da configuração genérica) que fazem parte da interação pela linguagem, como, por exemplo, as práticas referenciais. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 175)

Acreditamos, consoante Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) e Custódio Filho (2011), que não mais se possa tratar os textos de ordem multissemiótica como para-textos, cujo fim seria meramente assessorar a leitura de segmento verbal, de modo a ilustrá-lo ou esclarecer-lhe possíveis lacunas.

Defendemos nosso ponto de vista a partir de dois argumentos basilares: a) O texto que se apresenta especificamente em modo imagético é carregado de sentidos que não carecem, necessariamente, de segmento verbal para sua interpretação (vide exemplo 1); b) Mesmo o texto imagético que acompanha porções verbais apresenta sua significação e construção referencial próprias (vide exemplo 2).

(1)

The Scream (O Grito), Edvard Munch, *óleo e pastel sobre cartão*, 1893.



Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_\(pintura\)#/media/File:The_Scream.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_(pintura)#/media/File:The_Scream.jpg)>. Acesso em: 01 fev.2016

É possível a construção, em (1), do objeto de discurso “grito de terror”, “grito de pavor” mesmo que não se saiba o título da obra de Edvard Munch. Se partirmos para o conhecimento de dados contextuais, como momento de produção da obra, período sociopolítico vivenciado pelos cidadãos e artistas da época, refinaremos mais ainda a construção desse objeto de discurso, mesmo que não haja qualquer elemento verbal no entorno do texto.

(2)



Fonte: Custódio-Filho (2011, p. 98)

Em (2), temos um exemplo trazido por Custódio Filho (2011) que ilustra com clareza nosso segundo argumento (b). Além disso, em (2), podemos perceber a construção referencial sendo empreendida tanto pelo segmento imagético, quanto pelo segmento textual.

Sendo assim, guardadas as distinções relacionadas aos tipos de elementos semióticos, podemos concluir que “as imagens de um texto podem ter o mesmo estatuto do conteúdo verbal quando se trata do papel das estruturas cotextuais na construção da referência”. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 177).

De forma complementar, concordamos com Oliveira (2012), quando afirma que “[para] qualquer signo ou processo de produção sígnica, as imagens não nascem ou não devem ser consideradas por si sós, mas como sendo geradas a partir de todo um processo cognitivo em que participam diversos elementos socioculturais e crenças” (p. 34).

Tais posicionamentos permitem-nos perceber o quanto nosso pressuposto basilar, a concepção sociocognitiva de língua, ampara o estudo da construção da referência a partir da existência de uma clara junção e continuidade entre os diversos modos semióticos de um texto na sua construção referencial, o que fora defendido por Custódio Filho (2011), como no exemplo (2).

Somos partidários, enfim, de que o alargamento do conceito de texto proposto por Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) perpassa necessariamente o trabalho com a construção da referência em textos multissemióticos, desembocando no entendimento de que “[as] imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com uma força semelhante à de um texto formado por palavras” (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 11 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 32).

4. A multissemiose em questões do Enem e a constituição do seu processo referencial

A seguir, analisaremos como o processo referencial de ordem multissemiótica pode ser percebido, co-construído em duas questões extraídas do Enem de diferentes edições.

A primeira de nossas questões (3) traz, em seu texto-base, dois textos distintos, produtos de duas formas de produção de sentido: um poema e uma pintura. A partir da leitura de ambos, o texto-instrução orienta o leitor/examinando a encontrar os pontos de contato entre as duas obras de arte solicitando, indiretamente, que o leitor/examinando identifique qual a alternativa presente no texto-opção que melhor complementa a ideia de relação construída entre as duas expressões artísticas.

Entendido pelo leitor/examinando todo esse percurso bastante peculiar a questões de múltipla escolha, passemos a observar como se dá a construção desta “interseção referencial” solicitada pelo texto-instrução.

(3)

Questão 116 - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, caderno azul, Enem 2012.*

LXXVIII (Camões, 1525?-1580)

Leda serenidade deleitosa,

Que representa em terra um paraíso;

Entre rubis e perlas doce riso;

Debaixo de ouro e neve cor-de-rosa;

Presença **moderada e graciosa,**

Onde ensinando estão despejo e siso

Que se pode por arte e por aviso,

Como **por natureza, ser formosa;**

Fala de quem a morte e a vida pende,

Rara, suave; enfim, **Senhora,** vossa;

Repouso nela alegre e comedido:

Estas as armas são com que me rende

E me cativa Amor; mas não que possa

Despojar-me da glória de rendido.

CAMÕES, L. **Obra completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

A pintura e o poema, embora sendo produtos de duas linguagens artísticas diferentes, participaram do mesmo contexto social e cultural de produção pelo fato de ambos

apresentarem um retrato realista, evidenciado pelo unicórnio presente na pintura e pelos adjetivos usados no poema.

valorizarem o excesso de enfeites na apresentação pessoal e na variação de atitudes da mulher, evidenciadas pelos adjetivos do poema.

apresentarem um **retrato ideal de mulher** marcado pela **sobriedade** e o **equilíbrio**, evidenciados pela postura, expressão e vestimenta da moça e os adjetivos usados no poema.

desprezarem o conceito medieval da idealização da mulher como base da produção artística, evidenciado pelos adjetivos usados no poema.

apresentarem um retrato ideal de mulher marcado pela emotividade e o conflito interior, evidenciados pela expressão da moça e pelos adjetivos do poema.

Grifo nosso.

Fonte: Enem 2012, Caderno de questões azul, 2º dia. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 1 fev. 2016

Percebemos, no exemplo (3), no âmbito do texto-base verbal, o emprego de rica adjetivação que vai, ao decorrer do texto, construindo a imagem do referente que será cotextualmente delimitado apenas no décimo verso sob a forma referencial “Senhora”. Neste momento, o leitor/examinando já, provavelmente, percebe como o objeto de discurso “Senhora” é construído ou categorizado pelo eu lírico.

Por seu turno, ao proceder à leitura da imagem, o leitor/examinando depara-se com uma imagem feminina do fim da idade média cujas características relativas à nobreza podem ser percebidas por meio de pistas, tais como a vestimenta utilizada, o uso de joias e o local em que ela se encontra. Ainda em relação à figura feminina, pode ser evidenciada pelo leitor a postura ereta e tranquila, comumente associada a elementos de classe social dominante que podemos ver em pinturas outras ao longo da história e no próprio Renascimento, período ao qual pertencem a pintura e o poema.

Ao contrapor imagem e texto, sobressaem-se os elementos de sobriedade e beleza natural que podem ser apreendidos tanto pelo objeto de discurso construído no texto-base verbal, quanto pelo objeto de discurso construído a partir da interpretação do texto-base imagético.

Podemos dizer, portanto, que o referente “Senhora” construído ao longo do texto de Camões se aproxima bastante da imagem da jovem senhora retratada na pintura de Sânzio exatamente a partir de uma representação idealizada de mulher que é comum a ambos os textos. A alternativa C seria, portanto, aquela que melhor sintetizaria, de maneira coerente, a construção referencial empreendida por cada um dos autores. Por sua vez, as demais alternativas apresentam, individualmente, um ou mais de um elemento que rompe com a caracterização referencial empreendida pelos textos-base.

Dando continuidade às análises, podemos perceber que, no exemplo (4), a construção da referência ao longo desta questão do Enem também se dá de maneira colaborativa entre a porção imagética e a porção verbal. No entanto, diferentemente do que ocorre em (3), nesta questão, estamos diante de um texto-base elaborado apenas por imagens. Ainda assim, aqui, a construção da referência também se dá ao longo da leitura dos demais elementos da questão: texto-instrução e texto-opção.

(4)

QUESTÃO 129, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, caderno azul, Enem, 2015, 2ª aplicação.*

Considerando que a internet influencia os modos de comunicação contemporânea, a charge faz uma crítica ao uso vicioso dessa tecnologia, pois

- A) gera diminuição no tempo de descanso, substituído pelo contato com outras pessoas.
- B) propicia a continuação das atividades de trabalho, ainda que em ambiente doméstico.
- C) promove o **distanciamento nos relacionamentos, mesmo entre pessoas próximas fisicamente.**
- D) tem impacto negativo no tempo disponível para o lazer do casal.
- E) implica a adoção de atitudes agressivas entre os membros de uma mesma família.

Grifo nosso.

Fonte: Enem 2015, segunda aplicação, Caderno de questões azul, 2º dia. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>.

Acesso em: 1 fev. 2016

Em (4), o texto-base nos apresenta um casal aparentemente trocando cumprimentos virtuais antes de ir dormir. O que chama a atenção é que, em vez de trocarem o prosaico beijo de boa noite fisicamente, uma vez que estão ambos na mesma cama, o fazem de forma virtual. Este texto, isoladamente, poderia ser comumente interpretado como uma crítica, sobretudo se o leitor/examinando considerar que tal texto é concebido sob a designação do gênero charge – visto ser esta sua apresentação original – e levar em conta as implicações contextuais ligadas a esse gênero, tais como humor e crítica social.

A porção textual da questão que se segue, o texto-instrução, procede à categorização do referente construído no texto-base ao caracterizá-lo como “uso vicioso da tecnologia”. Essa expressão aponta para o objeto de discurso em construção a partir da leitura da charge e apresenta orientação argumentativa bastante clara de modo a atualizar aquilo que até então se havia construído referencialmente sob a ótica de ato vicioso, portanto reprovável.

No âmbito do texto-opção, por fim, a questão apresenta cinco continuidades para a construção referencial empreendida até então, podendo elas serem sumarizadas em: diminuição do tempo de descanso; continuação das atividades de trabalho em casa; distanciamento nos relacionamentos, mesmo entre pessoas próximas; impacto negativo no lazer do casal; atitudes negativas no seio familiar.

Tendo em mente a continuidade da construção referencial constituída até então, percebemos que o item C apresenta informações que colaboram com aquilo que fora referencialmente depreendido da imagem (texto-base) e atualizado pelo texto-instrução de modo coerente, a partir da interpretação que tem por base o hábito relatado na charge como algo vicioso, portanto prejudicial.

Considerações finais

Com base no que fora proposto nesta pesquisa, acreditamos que a comunidade linguista poderá passar a observar as questões que compõem a avaliação anual do Enem sob um novo prisma, especialmente em relação a dois aspectos.

No que se refere ao estudo dos gêneros, poderemos observar a maneira como cada questão se constitui estruturalmente enquanto texto, passando a analisar o(s) modo(s) de articulação de seus elementos textuais internos e externos.

No que se refere aos estudos da Linguística Textual, poderemos observar a construção referencial no interior das questões, em especial aquelas constituídas por textos cuja base multissemiótica se apresente visivelmente em sua materialidade.

Acreditamos, ainda, que muito se tem a dizer sobre o processo global de leitura de questões de múltipla escolha, e que este estudo tende a contribuir com o entendimento de tais processos leitores no que diz respeito aos textos compostos por linguagem verbal e não verbal.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BENTES, A. C.; RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL/INEP. ENEM: Avaliação Linguagem, códigos e suas tecnologias. Edições 2012 e 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 01 abr. 2017.

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

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, M. H. A. *Acessibilidade dos referentes: um convite à reflexão*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA, M. H. A. O fenômeno dêitico e seu alcance na interpretação do discurso. In: COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO (ALED), 3., 2010, Recife. *Anais eletrônicos Discurso e Práticas sociais*. Recife: UFPE, 2010. p. 2255-2266. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2017/03/ANAIS-ALED-Brasil-2010-1.pdf><http://www.pgletras.com.br/ALED-2010/ANAIS-ALED-Brasil-2010.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística*, v.3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

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

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

MUNCH, E. *The scream*. 1983. Óleo e pastel sobre cartão. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_\(pintura\)#/media/File:The_Scream.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_(pintura)#/media/File:The_Scream.jpg)>. Acesso em: 1 mar. 2016.

OLIVEIRA F. P. L. *Da construção à co-construção de referentes: um olhar sobre os mecanismos cognitivo-discursivos subjacentes à produção e à compreensão de peças de divulgação elaboradas por designers*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação e Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OS PRINCÍPIOS DA COGNIÇÃO SITUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALIANDO O “SABER SOBRE” AO “SABER COMO”

Jariza Augusto Rodrigues dos Santos

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

Durante quase todo o século XX, as Ciências Humanas, de um modo geral, foram fortemente influenciadas pelas ideias positivistas, que prevaleciam na época (MARCUSCHI, 2001). Sob o impacto dessas ideias, os estudos no campo da Linguística tenderam a assumir um viés objetivista, no qual predominaram as investigações voltadas para a estrutura de uma língua abstrata, autônoma, homogênea e dessubjetificada. A linguagem, portanto, é tomada como sendo indiferente aos aspectos socioculturais, históricos, pragmáticos e cognitivos.

Essa visão trouxe uma série de implicações para a perspectiva de texto e de ensino-aprendizagem. O texto passa a ser encarado apenas como a combinação de elementos lexicais, morfológicos e sintáticos; e a aprendizagem, como resultado da transmissão de um conhecimento pronto e cristalizado. Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa, predomina um ensino – ainda longe de ser totalmente superado – pautado na descrição e na normatização de regras linguísticas e centrado nos conteúdos que o professor tem a transferir.

Somente em fins da década de 1980, estudos da linguagem de cunho mais sociocognitivo ganharam fôlego. A língua é entendida como um fenômeno sensível às pressões do uso e ao sujeito cognoscitivo em interação. Amplia-se a noção que se tinha de texto: para sua produção/compreensão convergem os diversos canais semiológicos, incluídos aqui o léxico-sintático, o paralinguístico, o sociocultural e o situacional. A aprendizagem, por sua vez, é compreendida como algo dinâmico e contínuo, progressivamente desenvolvido por meio de atividades contextualizadas e negociadas.

A orientação sociocognitiva, a nosso ver, tem muito a contribuir se for adotada em sala de aula, visto ser a que, na atualidade, melhor dá conta da complexidade da linguagem. Muito embora a adoção dessa perspectiva traga contribuições para o ensino de língua materna, temos de concordar com Costa (2010, p. 152) quando afirma que o desenvolvimento das teorias linguísticas torna o objeto de ensino mais complexo e gera desafios à prática pedagógica.

Ao voltarmos nosso olhar para as práticas de ensino, é possível constatar, junto com Marcuschi (2001), que a escola nem sempre acompanha os avanços teóricos da Linguística. Parece haver uma certa dificuldade de se quebrar antigos paradigmas e assumir uma concepção de língua(gem), texto e aprendizagem pautada nos princípios da sociocognição.

Ainda que alguns docentes considerem difícil relacionar as teorias linguísticas ao fazer didático da sala de aula, trabalhos como o de Parente e Costa (2008) mostram-nos que essa não é tarefa impossível. As autoras relatam uma experiência bem-sucedida de letramento vivenciada numa turma de 7º ano de uma escola pública do estado do Ceará. A professora que conduziu a experiência, a partir da

perspectiva da sociocognição, conseguiu fazer que os alunos se envolvessem nas atividades propostas e produzissem uma gama de gêneros adequados à situação comunicativa que se ia delineando no decorrer das aulas.

O trabalho desenvolvido por Costa (2011a; 2011b) com alunos do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará – UECE também tem servido para demonstrar quão possível é promover um ensino embasado na ótica sociocognitiva. Enquanto professora da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), Costa estimula os graduandos a vivenciar a teoria através de uma oficina de material didático para ensino de leitura/escrita.

Ao nos deparar com trabalhos como esses, fomos levados a levantar a seguinte hipótese acerca dos motivos para a não inserção da teoria linguística na prática escolar: boa parte dos professores ou não tem uma verdadeira compreensão dos pressupostos teóricos vistos na academia ou não sabe como incorporá-los à sua prática (o mais provável). Tal hipótese nos fez, inevitavelmente, lançar olhar para o contexto de formação docente – visto que essa formação desenvolvida no âmbito da academia é um importante norteador das escolhas pedagógicas e metodológicas do futuro professor.

A partir, pois, do trabalho empreendido por Costa (2010), atuamos de forma investigativa e colaborativa, por meio do Estágio Supervisionado em Docência, no funcionamento da disciplina de TELP. Por meio dessa experiência, investigamos até que ponto uma metodologia pautada nos princípios da sociocognição contribuiria para o desenvolvimento e para a apropriação não apenas do saber teórico, mas do saber prático acerca do texto e do ensino-aprendizagem de língua materna.

1. Os princípios da cognição situada e suas implicações para a perspectiva de texto e de ensino-aprendizagem

Por volta da década de 1980, os estudos na área da cognição ganharam força, principalmente aqueles que incorporaram “aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo” (KOCH, 2004, p. 30). Ascende o sociocognitivismo, paradigma segundo o qual as atividades mentais não podem ser desassociadas do meio porque, a todo o momento, adaptamos nosso comportamento às diferentes situações que emergem do contexto em que estamos imersos. São as ações e as experiências advindas de tais ações que condicionam e organizam as atividades mentais, o que significa que “muito da cognição acontece fora das mentes e não somente nelas: a cognição é um fenômeno *situado*” (KOCH, 2004, p. 31, grifo da autora).

Esse novo quadro teórico contribuiu para o desenvolvimento da atual fase da Linguística Textual, a qual passou a incorporar os pressupostos da sociocognição às suas investigações acerca da língua(-gem) e do texto.

No que toca à linguagem, Salomão (1999, p. 64, grifos da autora), uma das precursoras da proposta sociocognitiva aqui no Brasil, sustenta que se faz necessário compreendê-la

[...] 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 sancionadas no fluxo interativo.

Nessa declaração, fica notória a natureza social e situada da cognição e da linguagem. Esta, antes encarada como mero aparato de etiquetagem, é vista como sendo algo que constitui os contextos comunicativos à medida que é constituída por eles.

Coaduna-se com a ideia de Salomão o entendimento que Bakhtin/Volochínov (2010) têm sobre a língua. Esta, segundo eles, é viva e dinâmica, adequa-se às diferentes situações enunciativas e aos diferentes propósitos comunicativos, por isso sustentam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127, grifos do autor)

Conforme a concepção defendida pelos autores, nada na língua é independente, tudo ocorre por meio da interação de uma série de fatores. Não só os sujeitos dialogam entre si por meio de enunciados, mas também estes dialogam com outras enunciações.

A construção de sentidos, portanto, passa a ser concebida como algo que se realiza na esfera das relações entre sujeitos historicamente situados, e esses sujeitos se relacionam por intermédio do texto.

O texto, por sua vez, é compreendido como “um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como uma sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, § 34). Ele é, pois, encarado como algo constituído não somente pelo material linguístico ou cognitivo, mas pela imbricação de uma gama de fatores, dentre eles, fatores sociais, histórico-culturais e discursivos.

Dentro dessa perspectiva, os limites entre o que pertence ou não ao texto e entre o que está fora ou dentro dele não são tão claros. O texto é inerentemente incompleto, repleto de espaços em branco que precisam ser preenchidos pelo interlocutor. Este, por sua vez, precisa se valer de suas experiências, de sua bagagem cultural adquirida no convívio em sociedade para completar, negociar e produzir sentidos. É por meio dessa participação ativa dos sujeitos que o texto vai adquirindo as mais diversas significações. E é o fato de essa participação ser imprescindível para a ‘completude’ (ainda que eventual) do texto que nos garante o *status* de partícipes – e não plateia – do fenômeno textual.

A partir dessas ideias sobre o caráter da linguagem e do texto, vai se fazendo cada vez mais necessário pensar em um modelo de ensino que considere a natureza interacional e discursiva da língua; um modelo que entenda a aprendizagem não como algo que vem de fora e que pode ser imposto ao aluno como um conjunto de saberes rígidos, mas como algo que está atrelado às situações vivenciadas pelo sujeito.

Mesmo tendo sua obra publicada num período anterior à difusão dos estudos da sociocognição, Brown, Collins e Duguid (1989) já advertiam para essa necessidade. Eles encaram os sentidos que damos às coisas do mundo como sendo dinâmicos, já que se constroem nas interações entre os indivíduos de determinada cultura, num determinado contexto. Os autores advogam que o significado que atribuímos ao conhecimento conceitual

[...] não é invariável, mas um produto de negociações dentro da comunidade. Mais uma vez, o uso adequado não é simplesmente uma função do conceito abstrato sozinho. É uma função da cultura e das atividades em que o conceito foi desenvolvido. (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 33, tradução nossa)

Segundo essa orientação assumida pelos estudiosos, a qual se harmoniza com a da sociocognição, não há como precisar os limites entre o que é interno e externo porque partes importantes da cognição são constituídas e estruturadas no seio das interações humanas.

Brown, Collins e Duguid (1989, p. 33, tradução nossa) fazem essa constatação para salientar que entender o sentido e os conceitos como fixos e isolados do meio acarreta consequências para o ensino:

Os métodos de ensino muitas vezes tentam transmitir conceitos abstratos como entidades fixas, bem definidas e independentes que podem ser exploradas em exemplos prototípicos e em exercícios manuais. Mas tal exemplificação não pode fornecer informações importantes dentro de nenhuma cultura ou de atividades autênticas de membros daquela cultura da qual os alunos precisam.

Com essa asserção, os autores procuram mostrar quão ineficazes são as práticas escolares que tratam o conhecimento como individual, autoestruturado, compartimentalizado e fixo. A ineficácia desse tipo de abordagem deve-se ao fato de que um conceito “vai evoluir continuamente a cada nova ocasião de uso, pois novas situações, negociações e atividades inevitavelmente se remodelam em uma nova e mais densamente texturizada forma” (p. 32, tradução nossa). Além disso, considerar o conhecimento como pronto implica desconsiderar o papel dos sujeitos.

Quando entendemos que o saber é constitutivamente inacabado porque os diversos eventos discursivos é que o vão construindo e estruturando, estamos assumindo que a aprendizagem desse saber é algo que está em contínua evolução e, por isso mesmo, não pode ser repassada a um receptor passivo.

Brown e Duguid (1996, n/p) utilizam uma metáfora bastante elucidativa para falar sobre a natureza dinâmica e contingencial da aprendizagem. Segundo eles, o processo de aquisição de conhecimento

[...] não é, então, como a adição de um tijolo de uma construção – onde o tijolo permanece tão distinto e independente quanto como estava na mão do construtor. Em vez disso, é um pouco como a adição de cor a cor em uma pintura, em que a cor que é adicionada torna-se inseparavelmente uma parte da cor que havia antes e ambas são transformadas durante o processo. Assim, o que é aprendido não pode ser julgado apenas em termos do que é ensinado.

Chamam-nos atenção as imagens que os autores evocam para ilustrar as duas diferentes perspectivas de ensino.

Na do tijolo, temos uma prática voltada para a imposição de conteúdos rígidos, os quais vão se sobrepondo uns aos outros sem se misturarem, e centrada no professor, detentor dos tijolos, responsável pela “construção” de um saber sempre igual.

Já na da pintura, não há imposição e não há um único construtor, todo o processo é compartilhado. O conhecimento jamais será igual porque vai depender das cores que os sujeitos vão selecionando e da combinação que vão fazendo. E, nesse caso, seleção e mistura de cores vão depender da atuação desses sujeitos nas mais diversas situações.

Brown, Collins e Duguid (1989) são enfáticos ao defender que o contexto delinea a interação e se delinea nela, não estando, pois, nas mãos do professor. Amparados nesse entendimento, em nossa atuação na disciplina de TELP procuramos criar uma situação autêntica (a oficina), na qual nossos sujeitos pudessem estar efetivamente inseridos à medida que afetavam e se deixavam ser afetados por

ela. Assim procedemos porque acreditamos que “Qualquer aprendizado que tenha ocorrido em uma situação de atividade é robusto o bastante para ser transferido para além daquela situação” (BARRENECHEA, 2000, p. 144).

Desenvolver, portanto, um trabalho pedagógico com base nos princípios da cognição situada implica promover o engajamento dos aprendizes em atividades de contextos reais – assim como sua participação ativa na construção do conhecimento – e a integração entre o saber e o fazer. Assim como Costa (2010, p. 158), defendemos que

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

Acreditamos, no entanto, que, para que os pressupostos da aprendizagem situada passem a ser incorporados às práticas pedagógicas, é fundamental que os próprios docentes, ao longo de sua formação, sejam confrontados com tais pressupostos. Por isso a relevância e a importância de, na grade curricular dos cursos de licenciatura, serem inseridas atividades por meio das quais os graduandos possam ser estimulados a pôr em prática seus conhecimentos teóricos.

2. Um plano de ação rumo ao que objetivamos: o percurso metodológico

Para obtenção dos dados e para produção de interpretações e explicações que dessem conta dos objetivos que propomos, recorreremos aos procedimentos metodológicos que ora descrevemos.

A disciplina de TELP foi dividida essencialmente em duas etapas, uma destinada ao estudo dos fundamentos teóricos e outra destinada à inserção desses fundamentos na elaboração de atividades didáticas. É preciso esclarecer, no entanto, que esses dois momentos, teórico e prático, não funcionaram de maneira estanque, até porque, se tal ocorresse, estaríamos sendo incoerentes com os pressupostos que seguimos.

O período inicial da disciplina foi dedicado às discussões teóricas que serviriam de embasamento para a análise e produção de material didático. Nesse primeiro momento, os graduandos receberam diversos textos relacionados à reconceitualização de linguagem, texto, gênero, ensino e aprendizagem. Nosso intuito era que, no decorrer de cada leitura, houvesse um debate sobre as ideias defendidas pelos autores de tais textos. Embora nosso foco fosse a produção de material didático, acreditamos que observar o posicionamento e o comportamento do discente durante todos os momentos da disciplina poderia ser importante para compreender melhor o processo de construção do conhecimento teórico-linguístico, visto que o produto final nada mais seria do que o resultado do conhecimento construído em tais momentos.

Já no fim da discussão teórica, a fim de averiguar que concepção de texto os alunos da graduação tinham efetivamente, foi feita uma espécie de atividade de sondagem, na qual foi distribuída a letra da música “Atitude” para que, a partir dela, os graduandos elaborassem questões de compreensão/produção de texto. A realização dessa atividade ocorreu sem nenhuma exigência prévia acerca do tipo de questão e de abordagem textual. Esperava-se somente que, após toda a revisão da literatura especializada, os graduandos procurassem de algum modo adequar sua atividade didática aos pressupostos discutidos. Observamos, dentre outras coisas, qual tratamento e enfoque os alunos deram ao texto, que tipo de questão foi privilegiado e quais conteúdos foram contemplados. Tal atividade foi importante para o nosso trabalho porque, quando a comparamos com o material didático produzido ao final

da disciplina, pudemos ter maior subsídio para declarar se houve alguma mudança na perspectiva de texto adotada pelos discentes e quais fatores contribuíram para essa mudança.

Feito o “passeio” pela teoria e elaboradas as primeiras atividades didáticas, teve início a fase mais prática da disciplina. Avisamos aos graduandos que, para tornar tudo o que fora discutido até então mais palpável e próximo da realidade de uma sala de aula, analisaríamos o material didático de Língua Portuguesa fornecido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC a alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de escolas estaduais do Ceará, o livro *Preparação: rumo ao ensino médio* – material que traz uma abordagem voltada para a interação e que, a nosso ver, apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem. Durante esse período, por meio de seminários temáticos, incentivamos os graduandos a confrontarem a teoria vista até então com a forma pela qual o texto era abordado nesse material. Consideramos tal atividade fundamental para que o docente em formação começasse a desenvolver consciência sobre a necessidade de se tentar aliar teoria à prática.

Somente após esse trabalho de embasamento teórico e de análise crítica do material didático, num último momento – que ocorreu em forma de oficina –, foi solicitada aos graduandos a produção de uma segunda atividade didática de compreensão/produção textual (esta correspondia a um dos instrumentos de avaliação da disciplina). Coube aos alunos da graduação escolher o texto e o modo como iriam abordá-lo. No entanto, diferentemente de como ocorreu com a atividade “Atitude”, a elaboração desse segundo material se desenvolveu de forma gradual e colaborativa, por isso, antes de entregar a versão final, os discentes tiveram chance de fazer reformulações.

Houve vários encontros nos quais os alunos puderam apresentar suas ideias, tirar dúvidas, pedir e dar sugestões, mostrar a atividade em andamento, compartilhar experiências etc. Além do momento em sala, contamos com o e-mail criado para facilitar tanto a interação professor-aluno quanto a interação aluno-aluno. Só depois de todo esse processo de construção colaborativa foi que os graduandos entregaram a versão final da atividade. Essa etapa especificamente teve significativa importância para o nosso trabalho, pois foi nesse período que pudemos observar mais diretamente como a noção de texto e ensino, construída ao longo da disciplina pelos docentes em formação, influenciou suas escolhas no momento da produção de material didático.

Concluídos todos os procedimentos expostos até aqui, recorreremos ainda às entrevistas, momento em que pudemos ter acesso ao olhar do pesquisado e, assim, compreender suas impressões sobre tudo o que vivenciou durante a TELP.

3. A experiência: aliando o “saber sobre” ao “saber como”

Neste espaço do artigo, deter-nos-emos especificamente na etapa mais prática da disciplina de TELP e discorreremos sobre sua relevância para o favorecimento de uma aprendizagem contextualizada, situada, e, de fato, condizente com os princípios teóricos que assumimos. Seguindo, então, a organização da disciplina, dividimos esta seção em três partes, uma destinada a analisar brevemente o momento mais teórico (o qual denominamos “saber sobre”), uma destinada a analisar o momento dos seminários temáticos e outra destinada a analisar o momento da oficina.

3.1. O “saber sobre”

Não aleatoriamente denominamos esta primeira parte da análise de “saber sobre”. A motivação não vem exatamente da ênfase dada à teoria na fase inicial da disciplina, mas do tipo de conhecimento linguístico reconhecido e priorizado pelos docentes em formação.

Como já expusemos, na fase teórica, levamos textos diversificados, que tratavam das teorias que consideramos mais relevantes para um ensino pautado na cognição situada. Enquanto debatíamos os textos, por mais que buscássemos (a professora responsável pela disciplina e eu) a interação com a turma e que a encorajássemos a participar, a fazer comentários ou a tecer opiniões, ela se mostrou, na maioria das vezes, silenciosa e tímida.

Quando, diante do silêncio do grupo, perguntávamos se os discentes estavam tendo alguma dúvida ou sentindo alguma dificuldade, recebíamos quase sempre como resposta um balançar de cabeça em sinal de negação. Tal silêncio se estendia para o meio virtual. A interação via e-mail não funcionou como desejamos nessa etapa da disciplina. Praticamente ninguém respondia às mensagens que enviávamos lançando questionamentos e propondo reflexões sobre determinados assuntos vistos em sala.

Pelos depoimentos que veremos mais adiante, temos razões para presumir que a falta de interação no início da disciplina tenha sido reflexo de um modelo de ensino que perdura há anos e que, por isso mesmo, estava profundamente arraigado ao modo como os discentes (não) reagiram a certos estímulos; um modelo de ensino centrado no professor, detentor do conhecimento.

Como explicitamos na seção anterior, no final das discussões teóricas da disciplina de TELP, foi solicitada a produção de um material didático, uma atividade de compreensão textual destinada a alunos do 8.º ou 9.º ano. Os graduandos, portanto, já tinham tido contato com as principais teorias do ensino de Língua Portuguesa. Mesmo assim, de um modo geral as atividades didáticas não refletiram os pressupostos teóricos discutidos. Esse fato ratifica as ideias de Brown e Duguid (1996, n/p, tradução nossa) sobre o ensino baseado na instrução e no explícito. Para os autores,

[...] embora certos aspectos implícitos da prática possam ser explicitados para a instrução, não há algo como uma descrição “completa” [...]. Consequentemente, um aprendiz exposto apenas a informações explícitas apresenta inevitavelmente um entendimento da prática parcial e muitas vezes incoerente.

Essa colocação dos autores mostra que, por mais que determinados conceitos sejam passíveis de serem “explicados” (como de fato o foram durante o momento teórico), tal explicação jamais será suficiente para um aprendizado efetivo, o que não significa dizer que os conceitos abstratos, teóricos, sejam desnecessários, ao contrário, “conceitos abstratos e conhecimento situado [...] são complementares no processo de aprendizagem” (BARRENECHEA, 2000, p. 144).

Conforme Brown e Duguid (1996, n/p, tradução nossa), “abstrações tornam-se problemáticas quando os seus próprios locais históricos e sociais, como a prática, são ignorados”. Então, para os autores, um aluno exposto unicamente a informações explícitas, corre o sério risco de apresentar um entendimento da prática distorcido ou incoerente com as teorias a que foram expostos.

Se tivéssemos reduzido a metodologia da disciplina à etapa teórica, o desenvolvimento do conhecimento prático ficaria comprometido, o que, aliás, foi confirmado pelo S2 (quando questionado se a princípio conseguia estabelecer relações entre o que era levado de teoria e as suas futuras práticas de ensino): “*de início mesmo era como se fosse uma coisa muito difícil de você aplicar na prática*”. Ademais, além de corrermos o risco de comprometer a aprendizagem, estaríamos colaborando para a continuidade de um ensino descontextualizado, baseado na instrução, visto que aquilo que é vivenciado na universidade não deixa de influenciar o agir pedagógico do futuro professor de língua materna.

Infelizmente, o ensino de um saber compartimentalizado, restrito e estagnado, apesar de tão amplamente contestado, continua presente inclusive na própria universidade, como nos declarou o S1: “*eu nunca tinha produzido nada diante de nenhum texto, porque, querendo ou não, eu seguia mesmo apenas*

a apostila trabalhada”, o S2: “a gente está acostumado com, chegar na sala, e o professor dar um conteúdo, o aluno decora e faz a prova, pra fazer a prova”, e o S3:

[...] a gente estava habituado a trabalhar dentro da seguinte forma: pegava-se um texto e o que a gente sabia é que ia ser aplicado na avaliação. Então era mais aquele estudar para saber o que é sem saber como se colocar. Então na hora da atividade eu não sabia pegar aquilo que estava dado como fundamento e aplicar.

Essas três declarações, sobretudo a do S3, permitem-nos constatar que há um saber teórico que muito se distancia do saber prático. Confirma ainda essa constatação a confissão de um dos nossos sujeitos:

*Eu não achei que eu poderia usar aquela teoria para fazer a atividade, e isso me dificultou porque eu não tinha noção, não tinha um norte pra poder decidir por onde começar, de que forma eu posso produzir um questionamento. **Eu não achava que podia pegar aquela teoria que foi passada para aplicar ali.** (S3)*

Essa declaração corrobora o pensamento de Brown, Collins e Duguid (1989), para quem o aluno pode até dominar com “aparente competência” determinados saberes teóricos e, ainda assim, não ter ideia do que fazer com eles.

3.2. Os seminários temáticos

Como vimos defendendo, o saber não está pronto ou acessível em determinado lugar para que possa ser transferido a outrem; ele vai se costurando a partir de nossa interlocução com o mundo e com o outro. Seguindo, então, o pensamento de Brown, Collins e Duguid (1989, p.34, tradução nossa), para quem “A aprendizagem, tanto dentro quanto fora da escola, avança através da interação social colaborativa e da construção social do conhecimento”, introduzida a *Siaralendo*, procuramos tornar essa segunda etapa da disciplina o mais interativa possível.

Dividimos a turma em grupos para a apresentação dos seminários temáticos. Nosso intuito era instigar sua autonomia, já que eles não teriam de simplesmente assimilar e repassar um assunto, mas procurar perceber (e discutir) como a teoria vista na primeira parte da disciplina permeava a revista.

A fim de orientar as apresentações e torná-las mais ricas e diversificadas, optamos por selecionar 07 temas que diziam respeito às características do material a ser analisado e distribuí-los entre as equipes. Os temas escolhidos foram os seguintes: 1) interação, 2) cognição situada, 3) gênero textual, 4) noção de texto, 5) gramática, 6) referência, e 7) perspectiva e especificidades do manual do professor.

Notamos que os seminários foram realmente proveitosos porque, a partir desse momento, a postura da turma começou a mudar, embora discretamente. Nas aulas, o silêncio de outrora foi, aos poucos, dando lugar às perguntas e aos comentários. Os alunos interagiam entre si, davam sugestões às equipes, faziam apreciações... O grupo estava finalmente começando a tomar consciência de seu lugar enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento e essa tomada de consciência rendeu-lhe boas análises durante as apresentações.

O aproveitamento dessa atividade pôde ser confirmado pelos nossos três sujeitos. Conforme informou o S1,

[...] no começo, a teoria tinha ficado [...] assim uma incógnita, porque eu lia, lia, lia, lia os textos e eu não conseguia entender muito bem. Acredito que, a partir dos seminários temáticos, como muitas duplas, muitas equipes ficaram responsáveis por determinados temas, e nós assistíamos a esses temas, acredito que [...] foi clareando um pouco mais sobre cada tema.

Segundo o S2, “Deu pra associar melhor a teoria e conseguir já pensar como é que a gente iria trabalhar nas atividades”. Finalmente, de acordo com o S3:

[...] os seminários ajudaram bastante porque a gente percebeu como fazer a atividade de uma forma a atingir não só o público que a gente queria, mas os meninos entenderam, os professores entenderam, nossos alunos entenderam [...].

Como deu para observar a partir dos depoimentos anteriores, os seminários temáticos contribuíram tanto para uma maior apropriação teórica quanto para a produção das futuras atividades. Arriscamo-nos a dizer que esse momento foi determinante para que os graduandos repensassem sua abordagem textual.

A teoria não estava mais só no campo das abstrações; ela começava a se materializar, e essa materialização não havia sido algo oferecido para os alunos da TELP, mas algo construído no instante em que eles precisaram confrontar tal teoria com um material que ainda não conheciam. Esse confronto talvez tenha sido o diferencial para que, na oficina, tenham sido produzidas atividades mais coerentes com os pressupostos da sociocognição.

3.3. A oficina

Acreditamos que um ensino voltado para o professor e para aquilo que ele pretende transferir é infrutífero. Igualmente infrutífero seria, portanto, limitar nossa atuação na TELP à exposição de teorias e técnicas de produção de material didático, afinal, “Aprender a usar uma ferramenta envolve muito mais do que pode ser explicado em qualquer conjunto de regras explícitas. As ocorrências e condições de utilização surgem diretamente do contexto” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 33, tradução nossa).

Tendo, pois, consciência de que a situação e a interação são fundamentais para o desenvolvimento do “saber como”, consideramos que seria coerente desenvolver uma oficina na qual a turma fosse desafiada a construir, em duplas e trios, atividades de compreensão textual que se ancorassem no “saber sobre”. Durante esse período de construção, os graduandos levavam para apreciação dos demais colegas tudo o que iam fazendo. Assim, as atividades iam sendo produzidas processual e colaborativamente.

Assim como Brown, Collins e Duguid, (1989, p. 32, tradução nossa), defendemos que

A atividade em que o conhecimento é desenvolvido e implantado [...] não é separável ou acessória à aprendizagem e à cognição. Também não é neutra. Pelo contrário, é uma parte integrante do que se aprende. As situações podem ser consideradas coprodução de conhecimento por meio da atividade.

Uma prova de que essa atividade a que se remetem os autores interfere na aprendizagem é, como veremos, a significativa diferença entre o material didático elaborado no primeiro e no segundo momento da disciplina a despeito de, nessas duas ocasiões, ter-se pedido uma produção similar.

Acontece que, no primeiro momento, não se tinha uma atividade (ou, melhor dizendo, uma situação), mas uma tarefa e, como tal, o material foi feito individualmente e só entregue depois de “pronto”. O risco que se corre quando simplesmente se adotam tarefas como parte da prática pedagógica é o de não haver um real aprendizado. Diríamos, recorrendo mais uma vez a Brown, Collins e Duguid (1989, p. 34, tradução nossa), que quando se prioriza, no contexto de ensino, a transmissão de conceitos abstratos em detrimento da promoção de atividades autênticas, “os alunos podem passar por exames (uma parte específica de culturas escolares), mas ainda assim não ser capazes de usar ferramentas conceituais de um domínio na prática autêntica”.

A defesa de um ensino contextualizado (que favoreça a aprendizagem situada), a qual vêm fazendo Brown, Collins e Duguid, revela-se pertinente, sobretudo, quando nos deparamos com depoimentos como o do S3: “*Entender as teorias, lógico que me esclareceu, mas só me esclareceu depois que eu comecei a usar. Eu não me esclareci no começo não*”.

É interessante destacar que, ao serem indagados sobre a parte mais proveitosa da TELP, nossos três sujeitos de pesquisa citaram a fase de construção da segunda atividade:

[...] a parte mais positiva para mim seria mesmo a das atividades, principalmente na última atividade [...] ali foi mais importante por causa daquele processo de fazer as questões como nós achávamos que poderia ser e enviar pra vocês, então vocês davam o feedback pra gente pra tentar solucionar, verificar, remodelar e assim por diante [...]. (S1)

De acordo com o S3, por ter sido a mais interativa e colaborativa, tal fase contribuiu para a compreensão não superficial da teoria:

Vários conceitos que ela [a professora da disciplina] usou ajudaram bastante. Mas na prática é que a gente podia entender qual era a relação entre os elementos, o que eram aquelas dicotomias que a gente não entendia... Foi mais na prática que em outro momento. Eu achei bem mais produtivo na própria produção da atividade do que na avaliação.

4. Discussão sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem

Como temos visto, para Brown, Collins e Duguid (1989), a prática é indispensável para que haja aprendizagem. Pensando assim, a fim de melhor elucidar seu ponto de vista, eles comparam o saber conceitual a um conjunto de ferramentas, as quais “só podem ser plenamente compreendidas através do uso, e usá-las tanto implica mudar a visão de mundo do usuário quanto adotar o sistema de crenças da cultura em que elas são usadas” (p. 33, tradução nossa). Segundo o paralelo feito pelos autores, o conceito abstrato só é realmente entendido quando utilizado. A partir do momento em que o sujeito se vale desse conceito em situações reais, sua forma de ver o mundo e de interagir com este se modifica.

Trazendo a comparação para a nossa pesquisa, podemos observar que os graduandos só começaram a se apropriar efetivamente dos pressupostos da sociocognição e a ter consciência de como incorporá-los às suas práticas quando expostos a uma situação na qual precisaram utilizá-los, como confessa o S3:

[...] na prática mesmo foi que eu vi que dava certo se eu tentasse aplicar aquilo, mas não foi a professora chegar e dizer assim: “desse jeito vai dar certo”. Foi mais uma construção de atividade e por meio dessa atividade a gente conseguia puxar a atenção deles [os alunos do S3], conseguia entrar um pouco mais na linguagem que eles utilizam pra gente ficar mais próximo e aí sim eles

entenderam o que a gente queria passar... Eu acho que essa minha prática com a teoria deu muito certo. No tempo que eu estava no estágio... deu muito, muito certo. Eu usava as atividades [...] pra testar com meus alunos e deu super certo. Eu acho que isso facilitou mais.

O próprio S3 deixa claro no fragmento anterior que, nesse período da disciplina, prevaleceu a construção em detrimento da instrução. E foi no decorrer dessa construção (da atividade e, por conseguinte, do conhecimento) que o nosso sujeito se apropriou do 'saber como' e adquiriu autonomia para usar esse novo tipo de material didático com seus alunos. Os efeitos que uma metodologia voltada para o desenvolvimento de atividades autênticas tem sobre a aprendizagem podem ser constatados a partir do que ressalta o S3:

*Isso [estudar teorias pensando exclusivamente na prova] aconteceu em várias disciplinas, mas nessa não, porque eu tava usando diariamente, então **não consegui perder e nem queria**. Então **eu sempre voltava, mas mais pelo uso que pela teoria em si**. (grifos nosso)*

Conforme relatou nosso sujeito, quando a teoria passou a ser vista associada ao uso, houve uma mudança na maneira como o conhecimento abstrato era encarado: outrora, um conteúdo a ser assimilado para a prova; agora, parte incorporada à sua prática. Essa mudança de visão também se refletiu no S1: “[...] *aquilo não vai morrer ali, principalmente nós que vamos seguir (pelo menos quem quer seguir) a carreira da licenciatura*”. Ao nosso ver, isso só confirma o que temos defendido: o caráter contextual e social da cognição, validando assim a asserção feita por Brown, Collins e Duguid (1989, p. 32, tradução nossa), para quem “o conhecimento é situado, sendo em parte um produto da atividade, da cultura e do contexto em que é desenvolvido e usado”.

Por tudo que vimos expondo até aqui, temos motivos para concordar com Brown e Duguid (1996, n.p, tradução nossa) quando alegam que “torna-se imediatamente claro que, mesmo se o aluno não aprender o que um professor, ou uma tecnologia educacional, ou um instrutor de local de trabalho tentou ensinar, isso não é justificável para concluir que nada foi aprendido”. Até porque, como ainda atestam os autores, a aprendizagem é “parte de um processo inevitavelmente inacabado, mas contínuo, que segue por toda a vida”.

Algumas considerações

Conforme foi dito, esta investigação esteve intimamente ligada à atuação que tivemos como estagiária na disciplina TELP, do curso de Letras da UECE. Durante todo o período de cumprimento do Estágio Supervisionado em Docência, estivemos empenhados em, mais do que observar o processo de formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, participar dessa formação, de modo a contribuir para um diálogo mais estreito entre as teorias linguísticas e as práticas de ensino.

Procuramos oferecer tal contribuição através de uma metodologia que, pautada nos princípios da sociocognição, buscou favorecer a construção situada e colaborativa do conhecimento.

Ao final de nossa experiência, foi possível constatar que os alunos da graduação chegaram à disciplina de TELP com uma visão bastante limitada acerca da linguagem. Possivelmente, se houvéssimos restringido nossa prática pedagógica à leitura e discussão dos textos teóricos, por mais que nos empenhássemos em promover a participação da turma, pouco teríamos contribuído para a construção do conhecimento; antes, estaríamos dando continuidade a um modelo tradicional de ensino que toma o saber como algo empacotado, pronto a ser entregue a um sujeito passivo, não social e a-histórico.

Estaríamos reforçando a divisão de trabalho que se estabelece tradicionalmente entre as atividades escolares e as “mundanas”.

Conforme aponta o depoimento dado pelos graduandos, somente quando foram expostos às situações nas quais o conhecimento circula – no caso, os seminários temáticos e a oficina –, eles começaram a mudar sua perspectiva de linguagem, texto e ensino (e, conseqüentemente, começaram a demonstrar a aprendizagem que pretendíamos). Esse resultado, aliás, diz muito sobre o porquê da ineficiência de um ensino baseado na instrução e no conteúdo descontextualizado e, ainda, sobre o caminho que pode ser percorrido em direção à superação de tal ensino.

A exposição a uma metodologia coerente com os pressupostos da sociocognição pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento de um ensino condizente com o que realmente é preciso saber para atuar com desenvoltura nas diversas práticas discursivas. É certo que não encaramos tal metodologia e tais pressupostos como a salvação de todos os problemas referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Sabemos das diversas dificuldades pelas quais passa o professor: péssimas condições infraestruturais, superlotação das salas, carga excessiva de trabalho, falta de materiais, só para citar algumas. Com esta pesquisa, esperamos mostrar que, embora seja difícil promover o diálogo entre teoria e prática, embora estejamos sujeitos aos insucessos, é, sim, possível!

Referências

BAKTHIN, M./ VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARRENECHEA, C. A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 139-153, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n16/n16a10.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and The Culture of Learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, jan./fev.1989. p. 32-42.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. *Educational Technology Publications*, 1996. p. 47-56. Disponível em: < http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm>. Acesso em: 01 mar. 2013.

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

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

KOCH, I.G.V. O papel da linguística no ensino de línguas. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 13/14, p. 186-217, dez., 2001.

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

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. M. S.; COSTA, M. H. A. Elaboração de atividades para a compreensão do texto: uma experiência de abordagem dialógica para o ensino de língua materna. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, XVI., 2011, Fortaleza. *Anais [...]*. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2011. Apresentação oral. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/semana/login.jsf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. Leitura como fruição e gênero como interação. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1. p. 73-101.

SOUSA, D. L. F.; COSTA, M. H. A. Ensino de língua materna sob a ótica do diálogo e da cognição situada. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, XVI., 2011, Fortaleza. *Anais 2011 – Universidade Estadual do Ceará*. Fortaleza: UECE, 2011. Apresentação oral. Disponível em:< <http://semanauniversitaria.uece.br/semana/login.jsf>>.

RODRIGUES, J. A.; ANTUNES, I. Pressupostos teóricos da linguística e práticas mais eficazes de um ensino discursivo e interacional. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TEXTO E CULTURA, 2008, Fortaleza. *Encontro Internacional de Texto e Cultura – Programa e Resumos*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 459.

SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.

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.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M., BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO E DA INTERAÇÃO

Francisca Poliane Lima de Oliveira

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

As reflexões que apresentaremos neste capítulo ainda são ideias gerais sobre um tema surgido em meio às reflexões que fizemos por obra de nossa dissertação. Ao analisar a produção e a recepção de peças elaboradas por *designers*, demo-nos conta da contribuição que esta atividade pode fornecer aos estudos sobre produção de textos nas mais diversas áreas, uma vez que, por ocasião das análises, enxergamos, de perto, que as atividades cognitivas movimentadas para criar esses modelos textuais podem servir de exemplo na construção de outros modelos de discursos. Além disso, foi possível compreendermos também que os processos cognitivos movimentados no ato de elaboração dos *layouts* não são modulares, ou seja, não surgem “aos pedaços”. Assim, é válido dizer que esses processos se fazem de forma complexa, são “emergentes” – produção e recepção simultânea em curso – e recorrentes.

Imaginamos que se levarmos o aluno a entender como se processa a criação de textos de forma mais específica – indo além de uma descrição geral – poderemos aumentar o interesse dos alunos por esse objeto, ao mesmo tempo em que os levaríamos a raciocinar empiricamente em vários contextos discursivos. No segundo item de nosso artigo, apresentamos o modo como foi construída uma peça de divulgação de uma grife de roupas juvenis; assim, acreditamos que, ao mostrar como se processa a criação de texto nesse universo específico de elaboração, pode oferecer um caminho diferente dos que já foram traçados quando o ensino esteve pautado unicamente nas concepções clássicas de aprendizagem.

Para melhor estruturar a apresentação dos dados, o percurso de análise segue a mesma ordem cumprida quando da descrição das etapas pelos *designers*: indo do *briefing*, passando pelo formato, pelo aspecto verbal até a perspectiva visual. Depois, dedicamo-nos à mostra dos resultados da leitura empreendida por uma leitora selecionada. Nessa fase, como forma de manter a coerência na condução das análises, obedecemos a um trajeto semelhante ao seguido, no primeiro momento, quando da apresentação dos dados.

Cada aspecto foi observado com base em categorias específicas. Por meio da categorização, da recategorização e da sumarização, discutimos a construção de referentes nesse projeto de dizer elaborado por um *designer* e ainda contemplamos a co-construção desses mesmos referentes no momento da recepção. Por último, concentramo-nos em apresentar o que consideramos como sendo as contribuições que essa forma de fazer textos pode fornecer ao ensino de produção e interpretação textual. Nas considerações finais, tecemos algumas reflexões em linhas mais gerais a respeito de nosso percurso, enquanto apresentamos também as conclusões advindas com todo o processo.

1. Texto e interação

Para melhor dizer sobre nossa atuação nesta análise, é preciso antes fazermos algumas considerações sobre a matéria que dá sustentação às reflexões que apresentaremos a partir daqui. Começamos por tentar delinear a noção de texto, não apenas por ser prática comum nas pesquisas que se fazem em linguística – principalmente a textual –, mas porque entendemos ser necessário estabelecermos o terreno dessas reflexões, para que seja possível visualizar sob que aspecto desenvolveremos as discussões apresentadas aqui.

Ao longo de sua história, a Linguística Textual vem ampliando a noção de texto para adaptá-la aos novos graus de abrangência e de complexidade que vão sendo (re)incorporados aos estudos da linguagem pelo desenvolvimento das teorias da enunciação e do discurso. Se olharmos para trás, vamos encontrar visões mais estreitas e mais objetivistas, que reduzem o texto à materialidade verbal ou até mesmo a um tipo de artefato menos restrito, que chega a incluir o imagético.

Assim, com o desenvolvimento dos estudos no campo da Linguística Textual, vimos a noção de texto migrar da ideia de um produto – com o leitor assumindo o papel passivo – para uma visão que põe o texto como o “lugar da interação” (KOCH, 2006, p. 17) – com o leitor como um sujeito ativo. Essa evolução representou mais do que um passo rumo à perspectiva social; deu ao texto um caráter dialógico, em que produtor e leitor participam conjuntamente no projeto de construção do(s) sentido(s).

Segundo Hanks (2008, p. 82), “As abordagens do texto inevitavelmente se fundam em algum conjunto de unidades ou níveis de organização textual, quer elas o façam explicitamente quer o façam por meio de assunções não explicitadas”. Em nosso caso, aproximamo-nos de uma posição na qual “a dimensão do poder no e do texto é de primordial importância, já que ela liga a formação textual com as relações sociais e um sistema cultural mais abrangente” (p. 82).

Na perspectiva em que o texto é visto como fenômeno social de linguagem, ele pode ser entendido como a parte vital das relações de comunicação que se estabelecem ao longo de uma existência, já que “lidamos [com ele] cotidianamente em nossas práticas comunicativas” (BENTES, 2008, p. 19). Talvez por esse fato, muitos campos de pesquisa tenham se dedicado a estudá-lo e, em razão disso, tenham tentado defini-lo.

Essa consciência de interação social inclui a consideração de fatores que se complementam: o produtor/planejador, o texto e o leitor/ouvinte. A correlação entre essas instâncias se faz na própria interação quando, por obra de seu projeto de dizer, o produtor movimenta estrategicamente os elementos do texto com vistas à construção do sentido por parte do leitor.

Nesse movimento, as pesquisas se dispuseram a uma visão social de produção e compreensão dos discursos, o que alargou também as possibilidades de investigação, como bem nota Custódio Filho (2011, p. 5):

Em virtude da conjunção de tantos fatores, vê-se que a tarefa de se comunicar é revestida de uma complexidade que demanda a atuação de sujeitos participativos, os quais, ao mesmo tempo em que se constroem na interação, a partir da alteridade, transformam as situações, pois trazem para a comunicação suas experiências particulares.

Mais uma vez, estamos diante da necessidade de os estudos do texto levarem em conta a realidade, assim como lembram as palavras de Blikstein (2003, p. 66) que ratificam essa necessidade: “na verdade há todo um universo de significação implicado na dimensão não-verbal da percepção/cognição e que é gerado no trajeto práxis-estereótipo-referente”. A análise que apresentamos a seguir apresenta

um exemplo de construção textual que leva em conta vários aspectos e não somente aqueles ligados à materialidade textual.

2. A título de ilustração: a produção específica de um gênero

A análise que trazemos exemplifica como se dá o processo criativo no *design* gráfico. Acreditamos que através da exposição da construção dos textos¹, nesse universo comunicativo, podemos acrescentar algo ao ensino de produção de textos de diversas naturezas, vindo a contribuir também com o trabalho em sala de aula.

Intentamos mostrar, a partir dos estudos teóricos em referência, que questões como a cultura, a práxis e a inter-relação entre os indivíduos e suas crenças podem ajudar a explicar – a partir de uma situação de produção e recepção específica – modos de produção e interação de linguagem.

2.1 Peça “Etiqueta para grife de roupas juvenil”

A peça que apresentamos a seguir foi concebida para agregar valor a uma coleção de roupas para as adolescentes. Salientamos que as análises foram realizadas sobre o depoimento que o *designer* nos forneceu a propósito do processo de criação deste *layout*.

Figura 1 – Etiqueta para grife juvenil



Fonte: Arquivo *designer*

2.1.1 Briefing: o ponto de partida da criação

Trata-se de uma etiqueta criada para ser pendurada em roupas de uma grife juvenil. A peça deveria atribuir valor ao produto ao qual ela estará afixada. O *briefing* fornecido para essa criação, conforme informações que nos foram dadas pelo *designer*, dizia apenas que a inspiração para a confecção da coleção fora buscada em ídolos da música pop e que as roupas vestiriam meninas adolescentes da faixa

¹ Cumpre esclarecer que, conforme pontuamos no item anterior, a noção de texto considerada aqui se encaixa numa concepção mais ampla. Aqui nesse contexto, texto é visto por nós, conforme Beaugrande, (1997), como um evento comunicativo, ou seja, toda manifestação que leva em conta aspectos variados como os da memória, da práxis, dos conhecimentos acumulados, além do que está materialmente colocado de forma emergente e situada.

etária de 12 a 16 anos. Além dessas poucas informações, o *briefing* contava, ainda, com algumas ideias de etiquetas concebidas pela proprietária da grife.

Apoiado nesses dados prévios, o *designer* revelou que iniciou uma pesquisa sobre o universo dessas meninas a quem se destinava a coleção e por consequência a etiqueta a ser criada. Segundo seu relato, para isso, assistiu a séries, ouviu música, conversou com meninas dessa faixa etária, foi ao cinema, às lojas de departamento, observou comportamentos, tudo com a intenção de reunir dados que pudessem ser trabalhados no momento da criação. Essa primeira atitude tomada pelo criador, para nós, atesta o valor da práxis nas interações verbalizadas, como Blikstein (2003, p. 53) preconiza, ao mostrar a ação do homem, no mundo, como fabricadora dos sentidos: “é nessa prática social ou práxis que residiria o mecanismo gerador do sistema perceptual, que, a seu turno, vai ‘fabricar o referente”.

Assim, tomando aspectos que fazem parte da vida cotidiana de jovens moças, o *designer* nos deu a entender que pretendia que esses elementos o ajudassem a construir um modelo de texto que corroborasse a formação de sentido pretendida pela sugestão dos referentes construídos. Essa expectativa criativa faz eco às palavras de Mondada e Dubois (2003), que defendem que o mecanismo gerador de sentidos não está na língua, mas sim na atividade cognitivo-discursiva desencadeada pelos sujeitos em suas constantes e sucessivas interações sociais.

Movido pela expectativa de alcançar o gosto das meninas por meio de algo diferente do convencional, conta-nos o criativo que “o ponto de partida para a criação foi a definição do formato”. Neste caso, ele buscou algo que fosse além do papel de etiqueta, que tivesse a ver com o fato de meninas adolescentes serem consumistas e compradoras compulsivas e que manifestasse a “pseudoindependência” que elas alegam, sendo compradoras de suas próprias coisas, embora não tenham renda própria para arcar com suas aquisições. Em suas palavras, “A adolescente, generalizando, é um pouco consumista e visualmente influenciável”.

2.1.2 O aspecto plástico

Tentando fugir das formas comuns, dos tipos mais copiados e coloridos ou até mesmo daquelas com excesso de informação, que podem ser encontradas em qualquer loja de menor porte – tratadas pelo *designer* como “lojas de bairro” – ele revelou que se apoiou em um elemento muito usado no comércio em geral. Conforme ele explicou, o formato escolhido [o de cartão de crédito] “é algo muito jovem, além de ser bastante comum. Até cartões pré-pagos existem, agora”.

Podemos dizer que, para formatar a sua ideia, o criativo observou sua própria experiência de mundo e a comparou com as das demais pessoas. Desse confronto, resultaram escolhas que juntas fabricaram uma nova realidade discursiva para ser ressignificada por suas pretensas leitoras. Bakhtin/Voloshinov (*on line*) diz que o trabalho de selecionar está sempre impregnado do contexto da vida em que as palavras foram embebidas. Ampliamos um pouco essa afirmação e dizemos que não só as palavras, mas outros elementos semióticos – passíveis de serem escolhidos – sofrem essa ação de envolvimento no “contexto da vida”.

Inserindo-se na realidade discursiva e social das meninas e portando os elementos que citamos anteriormente, o criativo declarou que pensou em adotar a figura do cartão de crédito por ser este um objeto compartilhado culturalmente por todos como ligado à compra e aceito em todas as lojas e transações comerciais. No caso em apreço, acreditamos que o criativo apostou nesse formato para a etiqueta, contando com a ideia de que sua leitora seria capaz de inferir os vários significados que poderiam ser evocados no momento em que se deparasse com a imagem de um cartão de crédito: a possibilidade de compra, o desejo de ter um cartão, a vaidade de exibir um cartão seu.

A nosso ver, essa escolha mostra que um elemento da realidade [o cartão de crédito] entra, nesse contexto, para redefinir um formato de outro objeto da realidade [uma etiqueta de roupa], ou seja, categoriza esse objeto da realidade, transformando-o em objeto de discurso. Zavam (2007, p. 125), falando sobre construção de objetos-de-discurso, afirma que estes “[...] não têm existência independente da atividade cognitiva e discursiva dos sujeitos, mas são construídos e reconstruídos cultural e socialmente”.

Somos da opinião de que sumarizando nessa escolha tudo o que, social e culturalmente, representa o cartão de crédito, o criativo pretende que as meninas resgatem o que sabem² sobre esse elemento – o que é e qual a utilidade desse objeto – e construam o sentido com base nessas informações que já fazem parte de seu conhecimento prévio. Em outras palavras, por meio do encapsulamento anafórico, o criativo operou com conhecimentos que não estavam presentes na materialidade textual, mas que, supunha, poderiam ser inferidos³ facilmente. Assim, fez opção pelo formato de cartão de crédito.

2.1.3 A materialidade linguística

Outro aspecto a ser levado em conta é o texto verbal, a porção linguística dessa criação. Chamamos a atenção, inicialmente, para a forma e para a posição em que aparece a expressão “*Carpe Diem Colection*”.

Sobre o lugar escolhido para posicionar o nome da coleção e ainda sobre a tipia⁴ selecionada, em seu relato, o profissional nos explicou que “o formato e a posição da parte verbal não estão apenas decorando o *layout*; que essas escolhas reforçam a caracterização da peça como um cartão de crédito”.

De acordo com o que já vínhamos sinalizando no decorrer deste trabalho, Gradim (2007) mostra que há uma relação não antagônica entre imagem e palavra. Para esta autora, “imagens sem palavras são mudas e [...] a palavra não dispensa a imagem que a ilumine”. Com base nesses raciocínios e no depoimento do criativo, é possível entendermos que as escolhas feitas não são gratuitas e – tomando suas próprias palavras de empréstimo – tinham a intenção de “projetar o olhar da menina para o fato de que essa peça que ela tem na mão é um cartão de crédito e não outra coisa”.

Jaguaribe (2007) diz que para tornar adequados os referentes é possível remodelá-los, adicionando ou eliminando características. Essa ideia de reforço ou remodelação proposta pela autora se alinha com o que defende Leite (2007, p. 4) quando aponta que “aspectos cognitivos, pistas linguísticas presentes na superfície textual e variáveis extralinguísticas interagem na construção de sentido”. Para este autor, todos esses aspectos trabalham conjuntamente no momento em que o leitor está construindo sentido com o que lê. Tudo o que foi dito por esses pesquisadores parece entrar em perfeita sintonia com a ideia que propomos neste trabalho.

Se observarmos a fonte escolhida para dar visibilidade à expressão, perceberemos que aparece aqui da mesma maneira como costuma aparecer nos cartões de créditos usados cotidianamente, pois a posição ocupada por esta informação no *layout* mantém o *status* dessa referência e, para nós, é mais

2 Cavalcanti (1989, p. 43) nos mostra que esse “saber” tem relação estreita com os sistemas de crenças. De acordo com ela, “a maioria dos seres humanos, pressupõe-se, compartilham em algum grau de um conjunto básico de crenças sobre como comportar-se de certas maneiras em dadas situações”. Esse posicionamento nos leva a crer que o mesmo fato se dá para como enxergamos os objetos do mundo; em algum momento, somos – culturalmente e socialmente – impelidos a olhar para as situações de maneira, mais ou menos, estereotipada. Isso explicaria a expectativa do criativo com relação ao saber sobre cartões de crédito. Mais adiante, no item destinado à observação da leitura das peças, nos concentraremos com mais acuidade nesse aspecto.

3 A inferência que se admite no caso é de cunho discursivo. Marcuschi (2007, p. 88), a esse respeito, afirma o seguinte: “Para esta exposição, tomo referência como um ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos”.

4 O mesmo que fonte tipográfica

uma pista na direção da construção desse objeto de discurso. A esse respeito, ainda em Leite (2007), é possível lermos que:

O papel das pistas linguísticas cotextuais é de suma importância, uma vez que estas contribuem para a ativação de esquemas conceituais metafóricos estabilizados ou não na mente do leitor, e, conseqüentemente, para a construção do sentido textual. (LEITE, 2007, p. 10)

Entendemos que *Carpe Diem Colection* foi o nome escolhido pela proprietária da grife para “baptizar” sua coleção. Como todo cartão de crédito carrega o nome do seu titular no anverso, cremos que o mesmo recurso seria necessário aqui, já que a intenção era montar uma peça que se assemelhasse em termos de aparência ao que se tem no real. O que ficou marcado para nós, ao fazermos essas observações, é que ao *designer* pareceu muito natural tomar o nome da coleção para funcionar, nesse contexto, como o titular do cartão.

Ao lado desse elemento, entrou a logomarca da grife, fazendo lembrar as logomarcas existentes nos *layouts* de cartões. Chamamos a atenção para o fato de que esses últimos detalhes serviram como balizador do sentido. Blikstein (2003) se manifesta sobre essa temática, indicando que os elementos que modelam a percepção podem ser capturados tanto na linguagem como na práxis. Mesmo que a etiqueta tivesse o tamanho correspondente ao de um cartão de crédito, somente pela presença de outras características pertinentes a esse objeto do mundo é que se poderia afirmar com certeza que se tratava de uma “réplica”. Outra citação desse autor nos reforça essa ideia de que os elementos (formato do nome, posição que ele ocupa e logomarca) podem funcionar como ‘corredores isotópicos’, “com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que ‘vemos’ a realidade e fabricamos o referente” (BLIKSTEIN, 2003, p. 62).

2.1.4 A perspectiva icônica

O terceiro enfoque a ser apresentado, na peça que estamos analisando, é a foto escolhida para figurar na composição do simulacro de cartão de crédito imaginado pelo *designer*. Para compor a frente do cartão, o criativo poderia ter optado por uma única cor ou pela combinação de duas cores, de acordo com o que se apresenta na maioria dos cartões de que temos conhecimento; nesse momento, uma leitura da cartela de cores, usada para confeccionar a coleção, orientaria e até ajudaria na seleção.

Porém, conforme ele nos fez saber, ao tomar conhecimento de que lidava com um público jovem, o qual, por ser movido por muitas expectativas, se torna exigente quanto às predileções, pensou em investir mais na ideia de como garantir a adesão da plateia e decidiu que deveria inserir um elemento que dialogasse com as preferências das meninas.

De acordo com o que nos relatou, para escolher uma imagem que tivesse uma relação adequada com o projeto da etiqueta, ele tomou por base a leitura de alguns *blogs* juvenis, a observação da coleção da grife e o estudo da tendência seguida pela estilista que coordenou a confecção das roupas. Após toda essa pesquisa, a opção que mais lhe pareceu ressaltar o espírito jovem da coleção e falar de perto com o gosto musical das meninas foi a cantora pop Avril Lavigne.

Partindo da experiência e do pouco contato que temos com o universo da música pop, podemos perceber que essa cantora tem uma imagem construída que associa rebeldia e vaidade. Para o criativo, “ao mesmo tempo em que [a cantora] conquista seu público pela música, também o faz pelo estilo de vestir e se portar”. Ele ainda acrescentou que “seu visual brinca com o movimento *punk* do início dos

anos 1980, pelo uso de adereços e pinturas que remetem a esse estilo, mas também mostra que ela é uma menina que se importa com a aparência e com os detalhes de suas produções”.

Figura 2 – foto divulgação *Avril Lavigne*



Fonte: Internet

Em nossa opinião, a grife buscou se inspirar num padrão de moça “patricinha”, porém “rebelde”, e passar essa ideia para sua coleção. Por sua vez, conhecendo a atitude da cantora e a imagem que ela carrega, o *designer* apostou na crença já construída e disseminada em torno desse ícone adolescente e adotou para a produção a foto da cantora, seguindo a mesma tendência.

Vemos na escolha de “seguir o estilo” da jovem cantora um tipo de associação pautada no conhecimento compartilhado. Resgatamos, nesse momento, a hipótese da “heurística da copresença” de Clark e Marshall (lida em COSTA, 2007a, p. 81), segundo a qual o acesso ao conhecimento mútuo ocorre porque as pessoas “buscam na memória evidências de que elas próprias, assim como seus interlocutores e os objetos aos quais se referem, estão conjuntamente presentes, quer fisicamente, quer linguisticamente, quer, ainda, indiretamente, através do conhecimento cultural”.

Achamos que o mesmo pode ser dito desse referente [a cantora]. O fato de ela estar ativa no mundo, gozar de bastante visibilidade, ter seus *shows* exibidos constantemente nos canais de televisão, suas músicas tocadas no rádio e manter páginas nas comunidades sociais, tudo isso gera nas adolescentes uma busca de identificação. Assim, o esperado era que as adolescentes facilmente identificassem a presença dessa figura, correlacionassem a presença da foto com tudo o que implica a escolha pela cantora Avril Lavigne – por ser de conhecimento delas – e assim despertasse o interesse pelas roupas e pela etiqueta.

Dessa forma, levando em conta a ideia de Peirce de que não há pensamento que se desenvolva dispensando outras espécies de signos (SANTAELLA, 2008), é possível crermos que o *designer* esperava que o elemento categorizado [a foto da cantora] se somasse à imagem anteriormente estabelecida do cartão de crédito, e que as meninas acrescentassem a ele um novo valor, recategorizando a peça como um todo (não somente a foto ou o formato) e dando-lhe novo contorno e sentido. Conforme nos narrou o criativo, sua expectativa era a de que, ao olhar para a peça, as meninas reagissem da seguinte maneira: “olha, mulher, um cartão de crédito como etiqueta. Vou guardar”!

Assim, era esperado que o conhecimento cultural e a capacidade de agir cognitivamente⁵ ou intercognitivamente sobre esse conhecimento permitiria às adolescentes reunir todos esses dados sumarizados em formato de etiqueta para que em seguida procedessem a uma recategorização e consequentemente identificação.

Como bem diz Jaguaribe (2007, p. 230), ao enfatizar a ação conjunta da linguagem, “esse tipo de ação pressupõe coordenação e colaboração”; se o leitor não concordar com a escolha feita pelo *designer*, a proposta de sentido almejada com a sugestão desses referentes poderá não se efetivar, pelo menos em termos perlocucionários. Dito de outra forma, se as meninas não concordarem (ou se elas não tiverem o conhecimento que o *designer* acha que elas têm sobre a cantora) com a ideia de que a cantora tenha todos esses atributos ou com a associação que o criativo faz entre tais atributos e a coleção e entre eles e a etiqueta, a necessária relação de identificação não existirá. Por consequência disso, pode não haver o esperado interesse das adolescentes pela peça e ainda pelas roupas.

Esse aspecto que acabamos de mencionar, envolvido na elaboração e na leitura das peças, evoca o que Mondada e Dubois (2003, p. 34) pensam da atividade mental de produtores leitores quando da interação com os elementos presentes nos *layouts*, “em outros termos, a atividade cognitiva individual, ao nível psicológico, é ela também, uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes”. Não basta apenas reconhecer a figura da cantora e o formato do cartão, é preciso que algum tipo de juízo de valor seja atribuído a esses referentes, já que não são etiquetas do mundo portando sentido e sim construções colaborativas formando possíveis e prováveis sentidos.

2.2 A leitura da peça “Etiqueta para grife de roupas juvenil”

De acordo com a análise que fizemos dessa peça, entendemos que a vontade da cliente que encomendou a etiqueta era a de que esse objeto do mundo agregasse valor às roupas por ela vendidas. Além do interesse da proprietária da grife, conhecemos também a vontade do *designer*, que era a de transformar sua criação em algo especial e que despertasse nas meninas a vontade de guardá-la.

Para isso, conforme já foi mencionado, o criativo tomou aspectos da vida cotidiana dessas meninas e “casou” esses dados com uma observação que dizia respeito ao comportamento das adolescentes: o fato de estas serem – usando suas próprias palavras – “um pouco consumistas e visualmente influenciáveis”. No percurso da pesquisa, vimos que tais constatações o ajudaram na escolha do formato. Além dessas informações prévias, ele contava ainda com o conhecimento de que, na criação das roupas, a estilista buscara seguir uma linha “pop-patricinha”. Assim, de posse dessas noções, tomou a sua decisão quanto à escolha da imagem.

Com o que apresentaremos a seguir, será possível entender que, mesmo a leitora não concordando com a escolha de alguns itens presentes no *layout*, as propostas de sentido almejadas, que eram as de associar valor às roupas da grife e causar interesse pela peça, foram atendidas.

2.2.1 O aspecto plástico

Como vimos na análise anterior, o criativo pensou, para essa etiqueta, no formato de cartão de crédito. Essa escolha estava respaldada na pesquisa feita sobre o universo adolescente e na sua ex-

5 Usamos o termo ‘cognitivamente’ no sentido que tem a cognição para Varela e Maturana (lido em COSTA, 2007a). Estes autores consideram que não se pode separar de modo absoluto o emocional do cognitivo.

pectativa de que a leitora seria capaz de inferir o significado que poderia ser evocado por meio desse formato: a possibilidade de compra e a vaidade de ter um cartão seu.

Ao observarmos a interação da leitora com a peça em apreço, vimos que, diferente do que o criativo imaginara, para essa garota específica, segundo o que ela nos relatou, a peça não lhe remetia, pelo menos no início da interação, a nada mais além do fato de ser uma etiqueta: “Não me lembra nada. É só uma etiqueta”. Com isso, vimos ser descartada uma das expectativas do criativo. Podemos arriscar uma explicação para esse fato, resgatando a ideia de Zavam (2007, p. 125) sobre a construção dos objetos-de-discurso. Vemos que a autora relaciona essa atividade cognitiva ao social e ao cultural, pois ela afirma que os objetos discursivos “não são entidades preexistentes, independentes da referência que se faça a eles, mas são, antes de tudo, (re)construídos pelos sujeitos no curso de suas interações verbais”.

Provavelmente a leitora em questão ainda não teve a oportunidade de conhecer tal objeto do mundo ou mesmo conhecendo não teve interação direta com esse artigo, o que explicaria, em parte, o fato de ela ignorar este formato. Ainda neste sentido, tomamos a proposta de Turner (lido em VEREZA, 2011, p. 21), que “rejeita totalmente a possibilidade de se separar a cognição dos aspectos sociais na produção dos sentidos”, para reforçar esse caráter interacional nas relações de construção de sentido.

Um detalhe interessante nessa abordagem ocorreu quando, no curso de sua leitura, a participante arriscou fazer uma remodelação da proposta visual da peça. Segundo ela nos explicou, “acho que só a marca no canto, alguma coisa assim, mais ou menos assim e se ficasse invertida [com o cartão na vertical e apontando que a marca deveria ficar no canto direito da foto] seria melhor”. Ela ainda acrescentou que “as letrinhas” – a parte que para o *designer* reforçava o formato de cartão de crédito – a incomodavam, porque, de acordo com o que nos relatou, “a foto ficaria melhor sem elas”.

Orientando-nos pela proposta de Franco (2011, p. 30), que diz que “o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos”, poderíamos dizer que, se para essa adolescente apenas a foto serviria de indicativo para a valorização da peça e consequentemente das roupas da grife, não deveríamos tomar essa discrepância de opinião como sendo maléfica à leitura, já que, mesmo não percebendo o formato, nem considerando os outros elementos que se ligam a esse formato, a produção de sentidos não foi corrompida, pois a menina não deixou de considerar a peça como sendo uma etiqueta.

No seu depoimento, ela ainda nos contou que “Eu vejo primeiro a foto e depois a marca. Esses outros elementos aqui, você nem nota. Você olha logo pra foto”. Por esse posicionamento de leitura que presenciamos, ficou entendido por nós que, para essa adolescente, a foto cumpriu, quase que exclusivamente, a função que foi atribuída pelo *designer* ao formato e aos outros elementos do *layout* da etiqueta.

2.2.2 A materialidade linguística

Nossas suspeitas sobre a compreensão leitora de nossa participante estão ancoradas na afirmação que a jovem deu logo em seguida aos comentários anteriores, “Dá pra entender, assim mesmo, que é uma etiqueta [...] a presença da marca, a palavra coleção”. Com isso, retomamos mais uma vez as palavras de Franco (2011, p. 31), quando ele explica que “um bom leitor deve ser capaz de fazer uso das informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para compreender o texto”. Para nós, é o que parece ter havido nesse caso, já que uma informação semântica – uma palavra presente na materialidade da peça – indicou para essa leitora do que se tratava o objeto que ela tinha em mãos e a ajudou a formar sentido.

Vimos, nos estudos da etapa anterior, que as escolhas linguísticas que o criativo fez para essa peça estavam relacionadas com sua intenção de apontar para o formato de cartão de crédito, pois acreditava que suas pretensas leitoras, ao interagir com a peça, movimentariam seus conhecimentos de mundo (sobre compras, formas de pagamento, desejo de ter um cartão de crédito e até mesmo de ter a tão sonhada independência financeira) e fariam essa ligação.

Levando em conta que nossa leitora não visualizou tal característica e até subvalorizou informações que estavam diretamente relacionadas com o formato, poderíamos chegar a dizer que o aspecto linguístico da peça estaria fadado ao descarte. Porém, uma afirmação da adolescente nos fez ver que “nem tudo estava perdido”; segundo ela nos mostrou, “a palavra coleção” lhe assegurava que se tratava de algo relacionado a “[...] bolsa e roupa. Coisas de moda”.

Sendo assim, vimos que essa informação teve um uso distinto do almejado pelo criativo, já que a palavra “*collection*” – que está no nome da coleção das roupas: “*carpe diem collection*” – e que – segundo a intenção do criativo – nesse *layout*, deveria apontar para um elemento presente nos cartões de crédito (o nome do titular do cartão), foi a responsável por ancorar o entendimento da adolescente em relação ao conteúdo da peça e não ao formato, como queria o *designer*.

Desta feita, as palavras de Martins (2004) se mostram muito adequadas para esclarecer esse fato. Ao tratar da relação dos sentidos com a vivência no mundo, ela nos diz que,

As expressões significam não porque representam algo por si só, 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, efeitos que podem até ser estimados mas nunca garantidos de antemão. (MARTINS, 2004, p. 453)

A explicação oferecida por Martins nos ajuda a entender os processos cognitivos que poderiam estar se desenvolvendo no momento da interação da adolescente com a peça, ao mesmo tempo em que fornece argumentos para ampliarmos nossa compreensão do fenômeno da significação.

Temos aqui uma interação diferente da que esperava o criativo, mas não menos eficiente, já que a principal função da peça era a de atribuir valor às roupas a que estivesse afixada. Considerando o que nos relatou a adolescente quando disse: “Se visse isso numa roupa, lá na loja, pendurada, chamaria minha atenção, porque é bonita, assim, o perfil”, confirmamos a realização dessa primeira intenção e o já dito por nós durante todo esse percurso analítico e ainda o que preconizavam os autores que nos auxiliaram nessa trajetória, uma vez que o entorno e a atividade social de estar numa loja, fazendo compras se mostrariam responsáveis por auxiliar a jovem a construir sentido com o que via.

2.2.3 A perspectiva icônica

A partir do que apresentamos no momento da análise dessa instância do processo criativo, vimos que a ação do *designer* de optar por uma foto para compor a parte visual dessa “etiqueta-cartão-de-crédito” estava assentada na sua crença de que, sendo o público-alvo composto de meninas jovens, ele deveria fazer uma escolha que dialogasse com as preferências dessas adolescentes e, assim, tornar sua criação algo mais interessante e a persuasão algo mais eficiente. Nesse sentido, a escolha pela foto da cantora *Avril Lavigne* pareceu-lhe mais adequada, como já discutimos anteriormente.

Na interação da leitora com a peça, no entanto, vimos – mais uma vez – se processar algo diferente. Conforme ela nos contou, “No começo, eu não fazia a mínima ideia, mas depois eu vi quem era”. A

partir desse relato, compreendemos que, mesmo que a cantora seja um elemento bastante conhecido e difundido nos meios de divulgação musical – e, por essa razão, o *designer* a escolheu para figurar nesse *layout* – para a leitora em foco não ficou claro de imediato quem era a pessoa da foto. Sua explicação para esse desconhecimento inicial é a seguinte: “por causa que ela não se veste assim, o cabelo dela é sempre lisinho. Também porque a foto é preta e branca e você identifica mais quando a foto é colorida [...] o estilo da roupa dela também não é assim”.

Nesse momento, nossa impressão é a de que o conhecimento de mundo da menina entra em desalinho com o conhecimento prévio do *designer*. Como ficou mostrado durante esta nossa análise, a maioria das escolhas feitas se pautam em um suposto compartilhamento de bagagens de saberes, ou seja, o que o criativo seleciona para seu projeto-de-dizer está ancorado no que supõe que o leitor também conheça.

Uma rápida visita ao *blog* da cantora nos põe diante de uma Avril Lavigne de aspecto semelhante ao usado nessa composição, mas também nos mostra uma artista cujo cabelo “é liso, assim, cheio de mechas verde, rosa”, conforme nos descreveu a leitora. Esse fato reforça o que Costa (2007a) já alude em sua tese quando indica que não existe uma relação um a um entre as expressões referidoras e aquilo a que elas fazem menção, ou seja, não existe um pensar do criativo que se ajuste com toda a precisão ao entender do leitor. Levando em conta essas considerações de Costa, podemos então entender que o fato de esses pensares não serem idênticos não invalida a formação do sentido e a posterior persuasão.

Ainda tratando da questão imagética da etiqueta, nossa leitora novamente se lançou na proposta de sugerir elementos para o *layout*. Nesse momento, ela arriscou dizer que “também poderia ser colocada, no lugar dessa foto, a Pitty, porque ela é brasileira e as meninas conhecem mais. Também poderia ser a Lady Gaga, todo mundo conhece ela, a Beyoncé também”. Ao mencionar seu ponto de vista enquanto interage com o *layout*, a menina busca recursos em seu conhecimento sobre música para sugerir novos referentes que ocupassem o lugar da imagem escolhida para estar na composição.

Em outras palavras, o saber da adolescente “circunda” a interação, e num permanente diálogo entre o que está e o que não está presente ou sugerido, na proposta discursiva, faz emergir significados variados, que podem ser os esperados, mas também os nem imaginados, como chegamos a perceber pelos depoimentos de nossa leitora em questão.

3. O processo criativo no *design* e o ensino de produção textual: dois lados do mesmo fazer

No item anterior, foi possível contemplarmos a atividade criativa de uma peça de divulgação, na qual vimos, em detalhe, as estratégias seguidas pelo profissional para dar prosseguimento a sua ideia. Tivemos ainda a oportunidade de ver a maneira como essa peça foi recebida por uma leitora. Ao final da análise, vimos as expectativas do criativo sendo completadas e por vezes até refutadas. Desta forma, propomos, dentro dos limites deste capítulo, que se perceba a contribuição que uma atividade do mundo (por exemplo, o *design*) pode fornecer ao ensino e a aprendizagem de língua materna.

Não é nosso objetivo que escola e professores se apropriem desses métodos e criem um plano de aula que “imite” os processos de elaboração desses profissionais. Partindo do conhecimento sobre o que se fazia antes nas aulas de redação, quando, conforme nos esclarece Rodrigues (2013), “as atividades de escrita consistiam em compor textos a partir de títulos dados, o professor apresentava um tema e os alunos tinham de discorrer sobre ele, sempre tentando seguir o estilo dos textos considerados modelos”, sugerimos que os professores das disciplinas de produção textual criem ferramentas e métodos de ensino que incentivem os alunos a terem atitudes semelhantes às dos *designers* quando se voltam para tudo que é externo ao texto e se apropriam de conhecimentos variados para montar sua proposta comunicativa. A ideia é fazer com que se sintam protagonistas do seu fazer textual.

Essa maneira de enxergar a composição textual se alinha ao que propõe Blikstein (2003, p. 45) quando afirma que “o universo e o próprio pensamento já começam a se organizar na percepção/cognição, antes, portanto, da própria linguagem”. Da mesma forma que um *designer* se envolve no mundo que o cerca para buscar os melhores argumentos que o ajudem a construir seus discursos e assim atingir sua audiência de modo satisfatório, o aluno poderia realizar tarefa semelhante em sua atividade diária na sala de aula e ser envolvido num modo mais amplo de fazer textos. Deste modo, ocupando a posição de um sujeito ativo, passaria a construir algo próximo da concepção de texto que apresentamos no item 2 deste capítulo.

Vejamos que, ao produzir uma determinada peça para um cliente específico, o *designer* está se inserindo num processo comunicativo complexo, ou seja, ele tem algo a transmitir para alguém e deve vazar esse projeto de dizer de alguma forma, assim como mostramos em nossa dissertação, “a produção de peças de divulgação é estratégica, por se fazer com base em um propósito comunicacional bem definido e tendo um público de endereçamento bem demarcado” (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Em consequência dessa linha de pensamento, propomos neste espaço de reflexão que seja constituída uma concepção de ensino que contemple aspectos que “vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem”, conforme pontua Marcuschi (2008, p. 77). Entendemos que essa consciência criativa deveria ser passada para os alunos que costumam ter como único interlocutor o professor. Esse já seria um primeiro passo rumo a um ensino efetivo e situado que supere a concepção tradicional, que, segundo Rodrigues (2013), “tinha como foco o ensino da gramática, da retórica e da literatura clássica”.

Deste modo, o ensino de produção textual poderia ser constituído com base nesse modelo de criação, uma vez que, para nós, produzir um texto não é simplesmente um ato mecânico de escrita, e ainda, como assevera Marcuschi (2008, p. 77), “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral”. Acreditamos que a percepção que o produtor tenha do mundo coopera fortemente na qualidade e na desenvoltura da criação dos discursos. Somos da opinião que o ensino da produção textual, em um contexto que leve em conta uma definição mais ampla de texto e ainda a presença de um interlocutor, possa se tornar uma ferramenta útil na formação de leitores e produtores competentes e aptos a lidarem com as diversas situações discursivas, já que uma metodologia de ensino que se oriente para além dos limites do texto pode vir a favorecer à compreensão ampla da construção discursiva.

Algumas considerações finais

Como pôde ser visto na análise apresentada no item 3, tomamos os aspectos (plástico, linguístico e imagético) separadamente, porém, reforçamos que essa não é a maneira pretendida para que se entenda a leitura dessa peça ou mesmo de qualquer outra produção textual, principalmente quando temos em vista que o texto é um evento que ocorre de forma emergente e situada.

Porém, buscando melhor descrever e apresentar nosso percurso analítico e, ainda, para uma proposta de ensino de produção textual, essa maneira de apresentar o processo criativo pode se tornar útil e didática, já que oferece, além da construção discursiva propriamente dita, os raciocínios ativados pelo criativo para chegar às escolhas.

Ao apresentar cada uma dessas partes, cuidamos para que fossem mostradas não só as especificidades e curiosidades do processo, mas, também, como as semioses se relacionavam, porque não foi possível trazer uma instância semiótica sem mencionar sua dependência ou influência sobre a outra. Em nossa opinião, esse fato só comprova a dinamicidade e a complexidade do fenômeno texto.

Consideramos que essa relação entre as partes que mencionamos anteriormente pode ser vista com bastante clareza nesta peça analisada, pois não é possível falar da escolha da foto sem explicar sua

relação com o nome da coleção e com o público a quem se destina, assim como não é viável excluir sua ligação com o formato.

No caso da instância puramente linguística, mesmo sendo esta formada apenas pelo nome da coleção, tal elemento acabou se mostrando importante para a completude da proposta comunicativa, uma vez que reforçava o caráter do formato. Com isso, compreendemos que há, entre as várias semioses de uma peça, uma relação de coparticipação na formação do sentido. Assim, pudemos inferir que, nesse contexto, as partes mantinham íntima ligação, a ponto de, em alguns momentos, ter sido difícil saber onde começava e onde terminava, precisamente, cada instância participante da mensagem. Por essa razão, tornou-se complicado ‘desenganchar’ essas semioses, sobretudo quando fomos empreender a análise das categorias.

As análises, empreendidas no item 2, nos auxiliaram principalmente a entender que se a formação de sentidos acontece no lado de quem lê, ela ocorre também no âmbito da produção do texto, quando compreendemos que a produção dos sentidos começa desde a captação das instruções, refazendo-se durante a elaboração da peça e culminando na chegada desse artefato às mãos do público a quem se destina.

O fato de nos orientarmos por uma perspectiva que toma o texto numa acepção mais ampla nos permitiu olhar para os eventos comunicativos que abordamos aqui, do ponto de vista da relação que havia entre a realidade e os vários elementos semióticos que os compunham. Atrevemo-nos a dizer que esse olhar para o processo, aliado à consideração que demos à recepção dos textos pelos leitores a quem eles se destinavam, vem a ser a marca de ineditismo deste trabalho.

Essa “novidade” na pesquisa em linguística aplicada de texto pode ser um indício de avanço, na medida em que saímos da tradicional relação ‘pesquisador-objeto’ para tecer considerações com base na interação real (leitor-peça). Essa sugestão já havia sido assinalada na pesquisa realizada por Custódio Filho (2011, p. 110), em sua tese, quando ele asseverou que “O que se diz que acontece na interação se embasa na interação entre o texto e o pesquisador”. Assim, voltamos nosso olhar para o processo de criação e, posteriormente, para a recepção das peças, tentando entender como se construiu o relacionamento entre as várias semioses desses textos que analisamos e, ainda, como se deu a relação entre estas construções e o leitor.

A partir do que se pôde ler e entender no título que escolhemos para o item 3 e ainda no seu desenvolvimento, sugerimos que o processo criativo no universo específico do *design* gráfico e o processo de ensino de produção textual podem ser vistos igualmente como atividade de produção de discursos e, sendo assim, o *design* teria algo a oferecer para as disciplinas de produção de textos, principalmente àquelas que se pautarem pelos princípios da sociocognição.

Como contribuição geral, oferecemos as ponderações que fizemos em torno da produção textual. Assim como já anunciamos antes, nossos raciocínios estavam calcados numa concepção mais ampla e dinâmica de texto, o que tornou nossas análises mais condizentes com os postulados da sociocognição e distintas de outras mais mecanicistas. Ainda em termos de produção textual, a riqueza que se encontra na exposição dos bastidores dessa forma de fazer textos, poderá funcionar como ferramenta para facilitar a compreensão e a produção de textos também de outras naturezas, além dos relacionados ao *design*.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ernantina de Almeida P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

- BENTES, A. C. A Linguística Textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1989.
- CIULLA, A. S. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 2008. 205 f. 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. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007a.
- COSTA, M. H. A. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b. p. 40-73.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 331f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: <www.lingnet.pro.br>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- GRADIM, A. O que pedem as palavras? *Comunicação e sociedade*, Braga, Portugal, v. 12, p. 189-200, 2007.
- HANKS, W. F. Texto e textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-168.
- JAGUARIBE, V. M. F. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: CAVALCANTE, M. M.; COSTA, M. H. A.; JAGUARIBE, V. F.; CUSTÓDIO FILHO, V. (orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, R. L. Da Recategorização Metafórica à Metaforização Textual. In: CAVALCANTE, M. M.; COSTA, M. H. A.; JAGUARIBE, V. F.; CUSTÓDIO FILHO, V. (orgs.). *Texto discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MONDADA L.; DUBOIS D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- OLIVEIRA, F. P. L. de. *Da construção à co-construção de referentes: um olhar sobre os mecanismos cognitivo-discursivos subjacentes à produção e à compreensão de peças de divulgação elaboradas por designers*. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- POP PUNK. *Avril Lavigne Blog*. Disponível em: <<http://www.avrillavigne.com/us/bio>>. Acesso em: 12 abr. 2012.
- SANTAELLA, L. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- RODRIGUES, J. A. *Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitivista: uma abordagem didática de língua materna por alunos de letras*. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- VOLOSHINOV, V.N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [1926]. Disponível em: <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso em: jun. 2010.
- VEREZA, S. C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: <www.lingnet.pro.br>.
- ZAVAM, A. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: CAVALCANTE, M. M.; COSTA, M. H. A.; JAGUARIBE, V. F.; CUSTÓDIO FILHO, V. (orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COMENTAM NOS BLOGS: A CONSTRUÇÃO DA COGNIÇÃO SITUADA EM UM CAPÍTULO DA REVISTA SIARALENDO

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

Renan da Ponte Castelo Branco

Maria Helenice Araújo Costa

Introdução

Um trabalho com o ensino de língua materna que pretenda se guiar pelos pressupostos da cognição situada deve se nortear, fundamentalmente, pela ideia da construção interativa da aprendizagem. Essa afirmação toma como ponto de partida o princípio de que o estudo da linguagem, no contexto de uma sala de aula, deve projetar um olhar sobre os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos que compõem a complexidade do próprio fenômeno da linguagem. A esse respeito, Costa (2010, p. 5) observa:

De um lado, tem-se uma concepção de ensino fundada no cognitivismo clássico; de outro, uma aprendizagem como cognição situada. No primeiro caso, o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade *a priori*. [...] No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento, a cada nova ação conjunta que realizamos.

Levando em conta esses pressupostos, discutimos, no presente trabalho, até que ponto eles estariam subjacentes à abordagem apresentada na revista *Siaralendo*, que corresponde à seção de Língua Portuguesa do manual de ensino desenvolvido pela SEDUC – CE no âmbito do projeto PreparAÇÃO rumo ao Ensino Médio. Notadamente, essa publicação apresenta peculiaridades em relação aos tradicionais manuais de ensino direcionados à educação básica, uma vez que, além de não trabalhar com conceitos desvinculados aos aspectos sociais e culturais da interação por meio da linguagem, releva enfaticamente o papel da interatividade no processo de construção da aprendizagem. Tal postura é demonstrada na apresentação do material ao aluno:

Você já percebeu que nós estamos sempre dialogando? Pois é, além de falarmos pessoalmente com as outras pessoas, nós também estabelecemos alguns tipos de diálogo a distância, não é mesmo? [...] O diálogo se completa cada vez que nós atuamos como leitores. Isso mesmo! Quando lemos, estamos, de certa forma, “ouvindo” o que o(a) autor(a) 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. (COSTA, 2009, p. 11)

Com a leitura do fragmento do texto de apresentação, é possível constatar que a visão de linguagem em questão aproxima-se do ponto de vista de Bakhtin, para quem o discurso é encarado numa

perspectiva dialógica. Nesse viés, o leitor assume um papel estratégico na comunicação verbal na medida em que, elaborando os discursos progressos, assume uma atitude *responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000, p. 290) com eles. Essa, vale ressaltar, também é a visão contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de língua portuguesa.

Neste trabalho, analisamos um capítulo dessa publicação intitulado *Comentam nos blogs*, o qual propõe uma reflexão em torno do gênero “comentário” a partir do recurso virtual dos *blogs*: espaços virtuais que redimensionaram o papel do gênero em questão, destacando-o no que se refere à discussão dos conteúdos veiculados *on-line*. Com o objetivo de averiguar o potencial da atividade no sentido de promover a aprendizagem por meio dos mecanismos de interação de que lança mão, analisamos um *corpus* de 12 questões, tendo por objetivo geral a constatação da potencial presença de uma cognição, de fato, situada. Para tanto, nos procedimentos vinculados à análise da estruturação da atividade, baseamo-nos nas descrições apontadas no trabalho de Herrington e Oliver (1995) como de grande relevância para o alcance de uma aprendizagem com esse viés. As observações realizadas pelos autores chamam a atenção, sobretudo, para a criação de contextos autênticos de ensino que reflitam o modo como o conhecimento é incorporado e utilizado na vida real.

Na esteira dessa consideração sobre a autenticidade das situações de aprendizagem, o artigo também analisa o tratamento conferido ao gênero abordado na atividade, relacionando a experiência proposta na revista com o conceito dado a este termo por Bazerman (2005). Na visão desse autor, os gêneros são *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que se movem em direção a uma *tipificação*, ou seja, a um reconhecimento compartilhado por uma comunidade imersa em uma determinada cultura. Assim sendo, eles são reconhecidos aqui como práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos nas mais diversas situações comunicativas em que atuam.

A maneira como os gêneros se organizam propicia, sobremaneira, a ocorrência dos *atos sociais* – “coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação” (BAZERMAN, 2005, p. 23) – e a produção de diversos textos.

Sob esse prisma, o texto não é visto unicamente como uma sequência de palavras em ordem sintática, mas, sim, como um *evento comunicativo* em que estão inseridos elementos de ordem linguística, social e cognitiva. Essa visão, desenvolvida por Beaugrande (1997), será cotejada com o emprego dado ao texto na estrutura e composição do capítulo em análise.

A cognição situada é um conceito que, por levar em conta o contexto e a interatividade para o âmbito pedagógico, abrange as noções de *gênero como prática social* e de *texto como evento*. No entanto, como observam Herrington e Oliver (1995, p. 2), a tentativa de traduzir a construção dessa prática didática em “comandos instrucionais” pode acarretar em problemas, uma vez que o caráter situado reside na própria autenticidade presente na contextualização do ensino, que, à luz dessa teoria, possui um vetor para a aprendizagem em detrimento da mera instrução, conforme assevera Costa (2012, p. 5). Na tradição de ensino com foco na instrução, os saberes apresentam-se desarticulados na medida em que a teoria é prescindida da prática; em contrapartida, na visão do ensino com foco na aprendizagem, matizam-se diversas nuances de ordem social e cognitiva que “perseguem” o ideal de uma cognição situada.

Neste capítulo, verificamos como o trabalho com o gênero “comentário” pode contribuir efetivamente para o ensino com foco na aprendizagem. Para isso, analisamos esse gênero com base nos diversos aspectos – linguísticos, sociais e cognitivos – que o perpassam.

1. A teoria na prática

A perspectiva da cognição situada aplicada ao ensino de língua materna, diferentemente das abordagens tradicionais de ensino, deve assumir como pressuposto o próprio caráter complexo, carac-

terizador da linguagem. Nessa perspectiva, o entendimento da complexidade implica a compreensão das *tonalidades dialógicas* que constituem o fenômeno da comunicação. Assim, como descreve Bakhtin (2000, p. 317):

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição.

As implicações didáticas dessa postura se aproximam da realidade da construção da aprendizagem, que, *situada* em um contexto sociocognitivo, não se desvencilha os saberes teóricos dos empíricos e, muito menos, trabalha com métodos que utilizam técnicas mecânicas de caráter meramente instrutivo em relação ao ensino da língua. No sentido mencionado, como observa Costa (2010, p. 5), o conhecimento vai ao encontro de um “saber como”, ou seja, a um processo dinâmico que não se movimenta de acordo com regras “pré-determinadas” e que não vislumbra a linguagem como um meio para “flagrar a realidade tal qual ela é” (concepção referencialista). Numa outra tendência, as abordagens mais tradicionalistas atuam numa perspectiva do “saber sobre”, que, de modo genérico, fragmenta os conhecimentos numa sequenciação teórica que, nem sempre, apresenta a prática como parte da construção conceitual.

A aprendizagem como cognição situada, argumentam Brown, Collins e Duguid (*apud* HERRINGTON; OLIVER, 1995, p. 2) toma como pressuposto a vinculação ao contexto físico e social em que o conhecimento é utilizado. Essa afirmação leva em consideração o fato de que “muitas das atividades realizadas pelos estudantes não se relacionam com as realizadas pelos profissionais em seu trabalho diário”. Um exemplo veemente dessa “descontextualização” nas “clássicas aulas” de língua materna dá-se com o ensino de gêneros. Conforme Costa (2010, p. 8), na visão da aprendizagem como *instrução*, “os gêneros são objetos, pacotes de conhecimento que precisam ser ‘passados’ pelos professores (ou pelo livro didático) aos alunos”. Nesse ponto de vista, são tidos como *produtos*.

Como um contraponto, na visão de ensino como aprendizagem, os gêneros são encarados como *processos discursivos*, conforme explicita Bazerman (2005, p. 31):

Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Aplicado à noção de ensino como aprendizagem situada, esse conceito pode ser refletido em práticas didáticas que levem em conta o trabalho com contextos autênticos, o que implica leitura e produção de textos expressivos no âmbito da comunicação, ou seja, de textos que tenham em mira a existência de leitores reais. Esse ponto de vista vai ao encontro da ideia defendida por Beaugrande (1997, p. 10-11, tradução nossa), que considera essencial encarar 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 o 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” que compreenda vários aspectos interativos.

A reflexão desenvolvida pelo autor induz à constatação de que um trabalho, à luz da perspectiva da cognição situada, que vise a contemplar os aspectos mencionados no fragmento anterior, deve necessariamente se propor a realizar um estudo que crie condições de “recuperar” e “potencializar” os sentidos emergentes no próprio texto. Nessa direção, o texto deve ser encarado como um “espaço” de interlocução cujo estudo transcenda o limite das informações textuais e vá ao encontro dos novos dados que os alunos possam acrescentar.

Por considerar aspectos de matriz social e cognitiva no exercício da linguagem, a cognição situada naturalmente se aproxima das noções de *gênero como prática social* e *texto como evento*. No entanto, de acordo com Herrington e Oliver (1995, p.3), um trabalho que, de fato, pretenda se orientar por essa perspectiva, precisa criar “ambientes de aprendizagem” que forneçam aos aprendizes as seguintes características, tais como: i) contextos autênticos que reflitam o modo como o conhecimento será utilizado na vida real; ii) atividades autênticas; iii) múltiplos papéis e perspectivas; iv) andaimes; v) reflexão para permitir a formação de abstrações; vi) articulação para possibilitar que o conhecimento implícito se torne explícito.

O trabalho com essas características possibilita o diálogo entre os elementos sociais e cognitivos, que emergem através da interação no contexto da aprendizagem. Isso, em certa medida, é o que torna a cognição, além de *situada*, também *incorporada* e *distribuída*. No próximo segmento, analisaremos como esses “expedientes teóricos” se relacionam com a prática num capítulo da revista *Siaralendo*.

2. A prática na teoria

A partir das reflexões que fizemos ao longo do trabalho, é possível perceber que a nossa perspectiva de ensino leva em consideração vários conceitos fundamentais para a prática do ensino não instrucional. Para nós, aprendizagem é um processo e não acontece a partir da “transmissão” de conhecimento do professor para o aluno. A esse respeito, Costa (2010, p.177), citando Brown e Duguid (1996), afirma:

Argumentam os autores que a aprendizagem não se deve ser considerada análoga ao acréscimo de tijolos a uma construção. Aprender seria mais próximo a acrescentar uma nova cor à cor que já faz parte de uma determinada pintura. A cada acréscimo, as cores se fundem e se transformam, gerando uma nova nuance, um novo estágio no processo. Daí por que, afirmam, não é correto avaliar a aprendizagem levando em conta apenas o que foi ensinado.

Levando-se em conta os conceitos de cognição situada, de texto como evento e de gênero como prática social, explicados no segmento anterior, passamos a analisar uma atividade da revista *Siaralendo*, o capítulo *Comentam nos blogs*. As questões seguintes serviram como *corpus* para que refletíssemos sobre uma forma diferenciada de trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula.

'Comentam nos blogs...

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 efeito 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 quer ser: sereia ou baleia?” Que resposta daria a essa pergunta?

A pergunta “Neste verão, qual você quer 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.

BALEIAS OU SEREIAS

Enviado por josenidelima em 27 de fevereiro, 2007 – 18:39

A academia Runner colocou um outdoor em São Paulo que dizia o seguinte: “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?”

Uma mulher enviou a eles a sua resposta e distribuiu o seguinte e-mail por aí...

“Ontem vi um outdoor da Runner, com a foto de uma moça escultural de biquíni com a frase: “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?”

Respondo:

Baleias sempre estão cercadas de amigos. Baleias têm vida sexual ativa, engravidam e têm filhotinhos fofos. Baleias amamentam. Baleias andam por aí cortando os mares e conhecendo lugares legais como as Banquisas de Gelo da Antártida e o Recifes de Coral da Polinésia. Baleias têm amigos golfinhos. Baleias comem camarão à beça; Baleias esguicham água e brincam muito. Baleias cantam muito bem e têm até CDs gravados. Baleias são enormes e quase não têm predadores naturais. Baleias são bem resolvidas, lindas e amadas.

Sereias não existem. Se existissem viveriam em crise existencial: sou um peixe ou um ser humano? Não têm filhos, pois matam os homens que se encantam com sua beleza. São lindas, mas tristes e sempre solitárias... Runner, querida, prefiro ser baleia!”

(A Runner retirou o outdoor na mesma semana!)

Ulisses, o herói grego e rei de Ítaca, ao retornar da guerra de Tróia, em seu longo percurso pelo mar, encontra as sereias – seres mitológicos, que, às vezes, são descritos como pássaros com rosto de mulher, também chamados de ‘Harpías’.

Nesse momento, ele pede a seus homens que o amarrem no mastro do navio e não lhe tapem os ouvidos com cera.

Ulisses foi o único homem que escutou o canto das sereias e sobreviveu.

1. No texto, podemos perceber a voz de três locutores:

I. Empresa Runner;

- II. Autora do e-mail em resposta ao outdoor;
- III. Comentarista do e-mail que responde à Runner.

Com ajuda do(a) professor(a), identifique essas vozes no texto.

2. Em que pistas do texto você se baseou para identificar a voz de cada locutor?

3. No comentário, a palavra “ontem” refere-se ao dia imediatamente anterior

() à publicação do outdoor pela academia Runner. () ao envio do e-mail em resposta ao outdoor.

() ao comentário enviado por Joseni de Lima.

4. Sempre que dizemos algo, revelamos muito de quem somos e em que acreditamos. O modo de se dizer, a situação, a intenção... são aspectos a serem observados para a compreensão do texto. Considerando a intenção e o contexto da pergunta do outdoor, responda:

a) Que reação os criadores da propaganda pretendem causar nas pessoas?

b) A foto de uma “moça escultural de biquíni” associada à pergunta “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” pode motivar essa reação? Explique.

c) A resposta difundida na Internet coincide com sua resposta ao item III, do início da atividade? Comente.

5. Considerando o uso de palavras “sereia” e “baleia” na pergunta do outdoor e na resposta da mulher, preencha o quadro:

| | NA PERGUNTA | NA RESPOSTA |
|--------------------------------|-------------|-------------|
| a) O que significa ser sereia? | | |
| b) O que significa ser baleia? | | |

6. Agora, analisando a resposta difundida na Internet, observe que a palavra “baleia” aparece mais de dez vezes, enquanto a palavra “sereia” surge explicitamente apenas uma vez. Até que ponto a repetição de “baleia” e o pouco uso de “sereia” estão relacionados com a caracterização que a autora faz de “baleia” e “sereia”? Discuta com seus colegas e o(a) professor(a).

7. Veja que o texto se encerra com o comentário “(A Runner retirou o outdoor na mesma semana)”. Qual sua opinião sobre o papel da Internet na sociedade atual? Ela pode influenciar as pessoas de forma positiva ou negativa? Justifique.

O e-mail com o comentário sobre a propaganda circulou por muito tempo, retornando, diversas vezes, ao e-mail da autora. Nesse período, muitas pessoas se manifestaram, alterando o texto original, como nos revela a autora em mais este comentário. Veja:

Fevereiro, 9, 2008 às 1:13 pm

Foi engraçado receber meu texto diversas vezes por e-mail, creditado a gente como Fernanda

Young, Patricia Travassos, Clara Averbuck, além de vários “autora desconhecida”, Divertido ver que mudaram algumas coisas e acrescentaram outras. Por exemplo, eu nunca mandei esse texto pra Runner.

E tem mais umas implicanciazinhas. Num trecho, trocaram a expressão “singrando mares” (que eu adoro porque me faz lembrar de piratas, corsários e sete mares) por uma mais palatável e, no finzinho, enfiaram uma parada sobre ser bem resolvida, ter filhos, matar homens e ser solitárias. Tipo uma moral da história – acho que pra usar nas apresentações do PowerPoint com musiquinha ruim era melhor colocar uma moralzinha no fim, né?

Enfim, o que eu achei mais interessante nisso tudo foi encontrar no do CONAR a decisão judicial referente ao caso. Pra quem achava que eu inventei esse outdoor que era o cúmulo do mau gosto, tá aí:

Representação nº 279/04

Autor: Conar a partir de queixa de consumidor Anunciante: Parque Colina São Francisco (Runner) Relatora: Claudia Wagner

Decisão: Sustação

Fundamento: Artigos 1º, 3º, 6º, 19, 20 e 50, letra c do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária.

O outdoor foi considerado discriminatório e grosseiro por consumidor de São Paulo. Não houve defesa por parte da Runner.

Extraído do blog “Casa da Gabi”, que agora está no endereço: <http://casadagabi.tabulas.com>

8. Sobre o emprego da expressão “autora desconhecida”, considere as afirmações:

- I. Apresenta uma inadequação quanto à concordância nominal com o termo “vários”.
- II. Constitui a citação do discurso de leitores do comentário da autora.
- III. Expressa uma crítica da autora às alterações produzidas no seu texto. É correto o que se afirma:
 - a) somente em I e II.
 - b) somente em II e III.
 - c) somente em III
 - d) em I, II e III

9. O segundo comentário traz algumas “marcas de oralidade”, ou seja, a presença de termos mais costumeiramente usados na fala. Que termos seriam esses?

10. O diminutivo, além de expressar ideia de tamanho, pode apresentar outros valores semânticos, como ironia, desprezo, afeição, ternura, carinho, intensidade, etc. Identifique no segundo parágrafo, as palavras no diminutivo e diga qual desses efeitos de sentido elas provocam.

11. Ao usar a expressão “mais palatável”, no segundo parágrafo do texto, a autora quer dizer que foi escolhida uma expressão mais

- a) correta
- b) significativa
- c) culta
- d) usada

12. Observe que o texto original enviado pela autora foi bastante modificado em sua “perambulação” pela Internet. Tomando como base as pistas indicadas no segundo texto, tente reproduzir o comentário original no espaço reservado a seguir. Depois socialize seu texto com os colegas.

Logo na introdução da atividade, percebemos que há uma preocupação por parte dos autores em manter o diálogo com o aluno, inserindo-o, assim, no contexto da atividade e preparando-o para as questões subsequentes. Há, também, questões que permitem a socialização dos conhecimentos em sala e estimulam as estratégias de leitura, como as questões 1 e 6. Essas atividades são importantes porque buscam trazer à tona os conhecimentos do aluno, o que se coaduna com a noção de cognição situada. Antes do texto *Baleias ou sereias* não há um comando, mas uma orientação contextualizada sobre o assunto. Ao mostrar o texto como um comentário – gênero que faz parte da vida dos alunos – a atividade possibilita ao leitor a experimentação do gênero, e esse fato vai ao encontro de uma das categorias postuladas por Herrington e Oliver (1995), a de criar contextos autênticos que reflitam o modo como o conhecimento será usado na vida real.

Essa preocupação com a contextualização pode ser percebida também na maioria das questões de exploração do texto. A questão 1, por exemplo, ao orientar a identificação das vozes no texto, enfoca aspectos estruturais que possibilitam a análise de conteúdo. Percebemos que a atividade não se limita à identificação das vozes, pois explora o fundamento da identificação dessas ao solicitar que o aluno indique as pistas textuais usadas para chegar à primeira resposta.

As questões seguintes, especialmente a 2 e a 3, estimulam o aluno a compreender além do que é dito, pois focalizam não somente os elementos superficiais ou as relações estruturais do texto, mas tratam de todos os aspectos textual-discursivos, instigando o aluno a perceber a articulação para transformar o conhecimento implícito em explícito. Além disso, as atividades não se limitam às respostas, mas buscam fazer que o aluno perceba seu próprio processo de construção da resposta.

Outro elemento importante para reforçar o caráter “não instrucional” é o aspecto individualizador e “especificador” do material. O texto é explorado nos seus pormenores, nas suas entrelinhas, de forma que todas as questões são intrínsecas àquele texto em particular. Não há meio de transpor uma questão da atividade e fixá-la, sem adaptações, a um novo texto, diferentemente do que se verifica na maioria dos livros didáticos. Dessa forma, os leitores são chamados a explorar o texto na sua totalidade, e não somente na estrutura. A questão 5, por exemplo, lida com processos de referenciação e com a ressignificação de palavras que fazem parte do texto. A atividade mostra ao aluno o caráter dinâmico e vivo da língua. A esse respeito, Cavalcante (2011, p. 26) postula que

nem os elementos do discurso nem as entidades do mundo têm uma segmentação já pronta, dada *a priori*; os referentes, ou *objetos de discurso*, são categorias cognitivo-discursivas e apresentam uma instabilidade inerente a eles.

Assim, o leitor é instigado a perceber que a língua não é fixa, estática. Esse tipo de percepção só pode ser alcançado se houver um trabalho com todos os aspectos que um texto pode oferecer.

É perceptível, também, que várias questões têm a potencialidade de promover interações em sala de aula, de modo que os alunos e o professor aprendam conjuntamente. Essas interações providenciam múltiplos papéis e perspectivas, na medida em que potencializam a diminuição do distanciamento hierárquico entre aluno (aquele que aprende) e professor (aquele que ensina). No momento da interação, todos ensinam e todos têm a oportunidade de aprender a partir dos conhecimentos dos colegas – incluindo o próprio professor.

Chamou-nos a atenção o fato de não haver conceitos previamente definidos, como é comum no ensino instrucional, em que os alunos aprendem a teoria e depois a praticam com os exercícios. Ao dar preferência ao raciocínio indutivo, a atividade permite que a construção do conhecimento seja muito

mais eficiente e livre. Essa liberdade é importante porque cada pessoa é um universo, com experiências e conhecimentos diferentes. Generalizar o processo de aprendizagem é ignorar esse caráter situado da cognição, tão enfatizado neste trabalho, e ir contra o próprio caráter dinâmico da língua. Na questão 10, por exemplo, há um trabalho com a polissemia a partir da estrutura do diminutivo. O aluno é instigado a não apenas voltar ao texto, mas a lê-lo sob um viés mais crítico, percebendo aspectos mais profundos, geralmente não explorados nos materiais de caráter mais instrucional.

Percebemos que os conceitos de cognição situada, texto como evento e gênero como prática social estão subjacentes a toda a atividade. É importante ressaltar que não podemos dissociar esses conceitos entre si, pois o texto é um evento situado não só temporalmente, mas também individualmente, porque não podemos esquecer que cada pessoa é um universo. Além disso, o gênero não existe somente para ser estudado, mas também e, principalmente, para ser vivido. É a exploração desse viés social do gênero que encontramos na atividade da revista *Siaralendo*, pois é notável que os alunos são desafiados a perceber que os gêneros são parte de suas vidas. Essa percepção é possibilitada por meio do caráter dialogal e contextual de todas as questões e, conseqüentemente, da atividade como um todo.

Considerações finais

O principal objetivo do material analisado por nós é ensinar a ler sob uma perspectiva dialógica. Acreditamos que essa finalidade pode ser atingida especialmente através das abordagens socio-cognitivista e interacionista, já que elas conseguem abranger os conceitos-chave que, a nosso ver, são fundamentais para um ensino com foco na aprendizagem – a cognição situada, a noção de texto como evento e a de gênero como prática social.

Assim, nosso trabalho se mostra relevante por considerar a potencialidade de utilizar em sala de aula um material diferenciado e que já é utilizado em contextos reais de sala de aula. É necessário ressaltar que os professores precisam buscar, de fato, novas maneiras de abordar o ensino de língua para que os alunos possam ser “formados” como verdadeiros leitores.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, R. D. *New foundations for a science of text and discourse: Freedom of access to knowledge and society through Discourse*. Norwood: Ablex, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.º e 4.º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. 1. ed. FORTALEZA: Edições UFC, 2011. v. 1. 192p.
- COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. *Linguagem em foco* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará, v.2, n. 2, 2010 – Fortaleza: EdUECE, 2010.
- HERRINGTON J.; OLIVER, R. Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia. In: PEARCE, J ; ELLIS, A.(Eds.). *Learning with technology*. Parkville, Vic: University of Melbourne, 1995. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtypapers/herrington.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- COSTA, M. H. A. et al. *Siaralendo*. In: *Preparação: rumo ao ensino médio – caderno da aluna e do aluno*. Fortaleza: SEDUC – CE, 2009 v. 1.



PARTE II

O TEXTO NA CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE 1

COMODISMO

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior
Rebeca Vitória do Nascimento Marques
Talita Rodrigues Mena Barreto
Denise Teixeira Marques

Olá, amigo(a),

Você, com certeza, já leu uma história em quadrinhos, não é? Mas você sabia que os desenhos desse gênero influenciam no sentido que podemos dar a ele? Sim, pois, além dos elementos verbais, o texto também pode ser composto de elementos imagéticos ou, até mesmo, de ambos.

Muito provavelmente, você já viu uma história em quadrinhos da Mafalda, que sempre traz temas diversos e muito atuais, geralmente abordando essas temáticas de maneira crítica e reflexiva. É o que você verá nas tirinhas de Quino, criador dessa personagem. Leia as tirinhas a seguir (versão adaptada) e divirta-se com Mafalda e Miguelito.

Atente à primeira tirinha e observe as expressões das personagens.



Disponível em: <http://devehaveralgumlugar.blogspot.com.br/2012/05/mafalda-e-miguelito-esperando-alguma.html>

1. Observando o primeiro quadrinho, percebemos que não há elementos verbais, mas, ainda assim, causa um efeito de sentido, apenas pelas imagens, em quem ler.

a. Por quais aspectos você pode perceber esses efeitos colaborativos de sentido nas imagens?

b. Pela expressão de Mafalda para o Miguelito, qual a interpretação que você pode fazer dela?

() De surpresa.

() De infelicidade.

() De tristeza.

() De raiva.

2. No segundo quadrinho, há elementos verbais e imagéticos, diferentemente do primeiro, e estão ligados para possibilitar uma interpretação com mais pistas lexicais. É sugerido nesse quadrinho que, curiosa, Mafalda vai ao encontro de Miguelito para perguntar o que ele faz na calçada. Mafalda faz uma interrogação a ele e usa o termo *aí* que é muito comum nas falas/textos orais, como *mesmo*, *aqui*, *ali*. Esses termos, que são chamados de dêiticos, são usados em contextos de uso situado e real.

a. Assim, como você entende o termo *aí*?

() Apenas para denotar uma entonação de interrogação.

() Para demarcar o horário que, provavelmente, pode ser dia e não noite.

() Para denotar uma surpresa por ver Miguelito sentado na calçada.

() Para fazer referência ao local onde ele se encontra.

b. O referente do termo adverbial *aí* é entendido quando lemos o texto. Mas, se não tivesse a imagem, você conseguiria construir o mesmo sentido?

c. Usando esses termos, percebemos que há uma frequência comum nas falas diárias com nossos amigos, familiares, professores. Assim, elabore um exemplo com um dos dêiticos citados na questão e aponte a que essa expressão se refere, como na questão anterior.

3. No terceiro quadrinho, temos, novamente, uma imagem sem nenhuma expressão verbal, mas que pertence a sequência textual que está ligada diretamente ao enredo da tirinha. Mas se fosse para você narrar esse quadrinho, com base nas feições, posições, olhares dos personagens, como você faria?

4. Você já deve estar percebendo a importância das imagens e dos elementos verbais no texto para auxiliar na interpretação textual. Isso é chamado de multimodalidade, pois percebemos mais de uma modalidade dentro de um texto para fazer a construção de sentido juntos. Mas além das materialidades que podemos perceber de forma imediata por estar explícita, também temos expressões que nos permitem construir sentidos mais subjetivos, além de considerar nossas experiências socioculturais. Com tudo isso, quando Miguelito responde para Mafalda que está esperando alguma coisa da vida, a partir do conhecimento de mundo com o auxílio das pistas textuais, como você interpreta esse “*alguma coisa da vida*” falado por Miguelito?

5. Ainda sobre a expressão “*alguma coisa da vida*”, dita por Miguelito, podemos inferir uma característica que Miguelito tem por estar esperando algo sentado. Assim, marque V para verdadeiro e F para falso, com base nas características possíveis:

- () Impaciência de esperar coisas de outras pessoas, assim, ele espera algo apenas da vida.
- () Intolerância por não suportar ganhar mais coisas das pessoas e por achar que a vida pode dar algo melhor.
- () Comodismo por esperar algo da vida de braços “cruzados” sem fazer nada.
- () Esperança, pois sabe que a espera é um fator determinante para conseguir receber algo bom da vida.

Mafalda, ainda sem entender, continua questionando Miguelito.



Disponível em: <http://devehaveralgumlugar.blogspot.com.br/2012/05/mafalda-e-miguelito-esperando-alguma.html>

6. Você já deve ter notado que, muitas vezes, quando estamos estabelecendo algum diálogo, utilizamos expressões que ganham outros sentidos, dependendo da intenção que temos ao pronunciá-las. Assim, observando a expressão utilizada por Mafalda no primeiro quadrinho: “*Não estou entendendo, Miguelito*”, como você entende a intenção dela ao dizer isso?

7. No segundo quadrinho, temos mais uma expressão adverbial que usamos muito nas falas diárias. Você consegue identificar qual é? Se sim, anote-a a seguir e diga a que ela se refere.

8. Você deve ter percebido também que, logo após Mafalda ter questionado a atitude de Miguelito, ele responde que ficará sentado esperando alguma coisa da vida.

a. Atentando para o terceiro quadrinho, após a resposta que Miguelito dá, você acredita que Mafalda muda de pensamento a respeito da atitude dele? Justifique.

b. Que aspectos fizeram você chegar a essa conclusão?

9. Atentando para o quarto quadrinho da tirinha, Mafalda parece refletir sobre o que Miguelito havia dito. Ela faz um questionamento, refletindo sobre a fala dele, e utiliza a expressão “*o mundo está assim*”. O uso dessa expressão parece demonstrar o pensamento de Mafalda sobre uma concepção que ela mesma tem do mundo. Das opções a seguir, qual você acha que não se adequa ao que Mafalda estava se referindo?

a. Ao dizer que “*o mundo está assim*”, Mafalda acredita que o mundo é bom, pois está cheio de pessoas otimistas que esperam algo da vida sem fazer nada.

b. Mafalda acha que o mundo está estático e que as coisas não caminham para lugar nenhum, pois ninguém toma nenhuma atitude.

c. Ela acredita que o mundo pode ser um lugar melhor se as pessoas não esperarem nada da vida.

d. Mafalda acredita que o mundo está desfavorável e cheio de pessoas que esperam por soluções sem se esforçarem.

10. Observando a tirinha, repare que, no último quadrinho, o balão está diferente dos demais. Por que isso ocorre? De que forma a expressão de Mafalda auxilia você a reconhecer isso?

11. Ainda nesse último quadrinho, na fala de Mafalda, ocorre um processo o qual é chamado de derivação imprópria, que ocorre quando uma palavra muda de classe gramatical dependendo do contexto. Por exemplo, a palavra machado é um substantivo comum, mas, quando se refere ao autor brasileiro Machado de Assis, assume a classe gramatical de substantivo próprio.

a. Diante disso, você poderia nos dizer qual é a palavra que sofre essa derivação no quadrinho em questão? Como você percebeu esse processo?

b. Por que Mafalda utiliza-se desse processo?

c. Você pode pensar em outro exemplo de derivação imprópria? Explique como seria esse processo.

Mafalda, indignada, não aceita a posição assumida de Miguelito.



Disponível em: <http://devehaveralgumlugar.blogspot.com.br/2012/05/mafalda-e-miguelito-esperando-alguma.html>

12. No primeiro quadrinho, após um momento de reflexão, Mafalda, quase sem acreditar na escolha de Miguelito, volta-se para conversar novamente com ele.

a. Observando a fala de Mafalda e a sua expressão corporal, que sentimento você diria que ela está revelando?

b. Que expressão linguística pode indicar mais precisamente esse sentimento de Mafalda?

c. Atente-se para a expressão “*Que absurdo, Miguelito!*”. Que efeito o ponto de exclamação produz na fala de Mafalda? O efeito seria o mesmo se fosse utilizado um ponto final?

13. No segundo quadrinho, Mafalda continua com o mesmo sentimento ao saber da confirmação de Miguelito sobre esperar alguma coisa da vida. Que pistas, verbal e não verbal, reiteram isso?

14. No terceiro quadrinho, Miguelito, ao falar em “*alguma coisa*” da vida ou “*qualquer coisa que a vida me der*”, continua a esperar algo da vida e reitera que não tem pretensões. Sobre isso, é possível afirmar que:

I. Miguelito espera sentado porque acredita que receberá algo da vida.

II. Mafalda acha que sentado Miguelito pode conseguir algo da vida, pois ele quer qualquer coisa.

III. O fato de Miguelito dizer que não tem pretensões é sustentado tanto pelas expressões “*alguma coisa*” e “*qualquer coisa*” quanto pelo seu posicionamento e sua fisionomia: sobrancelhas erguidas, boca e braços abertos.

É correto o que se afirma:

a. apenas em I.

b. em I e II.

c. apenas em III.

d. em II e III.

e. em I e III.

15. Você deve ter percebido, até aqui, que a utilização de mecanismos, verbais e não verbais, em um texto, são de grande importância, uma vez que todos os elementos devem ser considerados para auxiliar na construção de seu sentido. Assim como a categoria multimodal do texto, vale ressaltar que autor, leitor e contexto são também elementos indispensáveis para a colaboração de seu entendimento. Pensando nisso, atente às questões que se seguem. Considere, agora, os dois últimos quadrinhos:

a. No penúltimo quadrinho, vemos uma linha pontilhada. O que ela representa?

b. Como podemos interpretar, juntando todos os elementos textuais, o cair da folha sobre a mão de Miguelito? Que fatores levaram você a chegar a essa conclusão?

c. A quem Miguelito se refere quando fala “Pão-duro!”, no último quadrinho? Por que ele a chama dessa forma?

d. Ainda no último quadrinho, que sentimento Miguelito parece demonstrar? Que aspectos o(a) fizeram perceber isso?

16. Além do processo de derivação, existe outro processo de formação de palavras, o de composição, que se caracteriza pelo fato de formar um termo com mais de um radical. Isso pode ocorrer através da justaposição. Por exemplo: a palavra guarda-roupa é formada por dois termos independentes e neles não há nenhuma perda de elementos, ou seja, os termos foram justapostos. Na tirinha anterior, podemos encontrar uma palavra a partir desse processo, o de composição por justaposição. Que palavra é essa? Explique.

17. Você sabe o que é ser pão-duro? Converse com os(as) colegas e o(a) professor(a) e, se necessário, pesquise a origem do termo para melhor compreendê-lo.

18. Considerando as observações feitas até aqui, assinale V ou F, conforme seja verdadeiro ou falso o que se afirma.

() Miguelito dizia não ter expectativa com o que a vida poderia lhe dar, mas ficou insatisfeito com o que recebeu.

() Miguelito, no fundo, esperava que a vida lhe desse algo bom sem fazer esforço.

() O fato de a folha cair na mão de Miguelito logo após as perguntas de Mafalda contribui para que ele entenda que aquilo é o que a vida lhe deu; se não fosse sucedido disso, poderia ser um simples cair de folhas.

() Miguelito, ao dizer que qualquer coisa que a vida lhe der está bom, fica insatisfeito com a folha, mas logo aceita o que recebeu.

() Mafalda fica admirada com a reação do colega ao pronunciar “Pão-duro!”.

() Observando as duas primeiras tirinhas, podemos interpretar que Miguelito é um filósofo por ele estar a todo momento olhando para frente, de mãos entrelaçadas e pensando na vida.

19. Como você trabalhou todas as tirinhas dessa atividade, você deve ter percebido a função textual que elas possibilitam interpretar. Vimos a multimodalidade, as expressões das personagens, os balões. Agora, junte-se com dois colegas e elabore uma tirinha, com um pensamento crítico-reflexivo, a fim de construir um mundo melhor. Depois de desenvolver a construção da tirinha, apresente à turma e ao professor ou à professora.

Bom trabalho!

ATIVIDADE 1 ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior
Rebeca Vitória do Nascimento Marques
Talita Rodrigues Mena Barreto
Denise Teixeira Marques

Prezado(a) colega professor(a),

Esta atividade foi elaborada com o intuito de fazer os alunos e alunas entenderem como um texto é amplo, e como nos servimos de vários recursos para possibilitar diversas interpretações. Apresentamos, aqui, algumas tirinhas da Mafalda, do autor Quino, que exibem uma temática acerca do comodismo. Ressaltamos que as tirinhas dela, geralmente, levantam questões críticas sobre a sociedade e propõem um pensamento reflexivo.

Tratamos o texto sob um viés sociocognitivo quando exploramos a inter-relação existente entre a temática desenvolvida nas tirinhas (Comodismo) e os elementos/fenômenos linguísticos (pronome indefinido, dêiticos, processo de formação de palavras e interjeições) utilizados pelo autor na construção delas. Esperamos que, com essas questões, os alunos e alunas despertem a curiosidade sobre esses conteúdos e aprendam de forma mais interativa, estabelecendo relações com o texto.

Uma sugestão que podemos dar para você, querido(a) professor(a), é trabalhar outros textos que levantem pensamentos críticos e reflexivos, e permitam discutir como o jogo de linguagem pode ser essencial para atingir um determinado objetivo durante a emergência do metatexto didático. A fim de contribuir com mais sugestões, segue o endereço eletrônico que contém outra tirinha para que você trabalhe a criticidade no que diz respeito à cultura, contrapondo as regras da sociedade e o capitalismo:



Disponível em: <https://extravirgem.files.wordpress.com/2011/01/mafalda-1.jpg>

Bom trabalho!

Objetivos

Esperamos que essa atividade auxilie o(a) aluno(a) a:

- perceber que os elementos linguísticos e imagéticos são complementares para a construção de sentido do texto;
- reconhecer a relevância de um quadrinho formado apenas por imagens;
- atentar para as diferentes fontes e formatos dos balões para associar a distintas funções comunicativas;
- analisar a postura das personagens para reconhecer o caráter delas;
- atribuir sentidos aos pronomes indefinidos situados no texto;
- assimilar a função de determinados dêiticos para que saiba quando usá-los;
- ser capaz de reconhecer casos de formação de palavras e formular exemplos;
- compreender a intenção de orações com determinados sinais de pontuação.

Conteúdo temático

Comodismo;

Esperança gratuita.

Conteúdo textual/linguístico

- Interação entre linguagens;
- Significado de expressões que não possuem valor referencial próprio e transparente – dêiticos – e sua função no texto;
- Pronomes indefinidos;
- Formação de palavras: processo de derivação e composição;
- Interjeições.

QUESTÕES RESPOSTAS/COMENTÁRIOS

1. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

- a. Pela expressão de Mafalda e seu comportamento diante de Miguelito na calçada. E, inclusive, pela posição do próprio Miguelito, que está sentado de frente.
- b. De surpresa, pois sua expressão demonstra que ela não esperava encontrar Miguelito no local onde ela o viu. Não é de infelicidade, porque ela não tem motivos para tal sentimento. Não é de tristeza, pois nada ocorre para que seja sugerido tal sentimento. Não é de raiva, porque ainda não foi realizado nada que proceda tal sentimento.

2. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

a. Para fazer referência ao local onde ele se encontra, pois o termo “aí” faz referência, nesse contexto, a lugar. O primeiro item não está correto, porque, apesar de ter uma interrogação, o termo aí não faz referência ao questionamento. O segundo item não está correto, pois “aí” não faz relação ao tempo, além disso, não dá para saber sobre o horário que se passa a tirinha. O terceiro item também não está correto, pois “aí” não diz respeito à surpresa de Miguelito, pois, mesmo sendo um fato que tenha gerado surpresa, não há elementos que indiquem tal sentimento.

b. Não, pois, nesse texto, é preciso a colaboração das imagens para entendermos o termo “aí”.

COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A):

c. Professor(a), esta é uma sugestão que você pode apresentar aos alunos, mas fique à vontade para criar outros exemplos.

Exemplo: Imaginemos duas pessoas sentadas em um banco de praça ao lado de uma cesta de lixo enquanto cada uma chupa um picolé. Uma dessas pessoas, quando termina, joga o palito no chão. A pessoa do lado, com isso, informa a seguinte frase: O lixo deve ser jogado aqui (apontando para a cesta que está do seu lado). O termo “aqui” se refere a um lugar, a cesta de lixo.

3. COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A):

Professor(a), esta é uma sugestão que você pode apresentar aos alunos, mas fique à vontade para criar outros exemplos.

Exemplo: Mafalda espera uma resposta de Miguelito que foi pego de surpresa com a pergunta dela, pois ele não esperava encontrá-la e muito menos ser indagado por sua posição. Ainda assim, Miguelito permanece na mesma posição, apenas virando o rosto para saber a autora do questionamento feito a ele. Os dois parecem se olhar sem entender nada: Mafalda sem entender o que ele faz ali, e Miguelito sem entender a indagação.

4. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Quando falamos esperar alguma coisa da vida, costumamos nos referir a planos, negócios, em geral, futuros sonhados. No entanto, Miguelito parece estar esperando um presente que a vida dará a ele em um local específico e entregar a ele de forma direta.

5.

a. (F) Impaciência de esperar coisas de outras pessoas, assim, ele espera algo apenas da vida. A expressão de Miguelito não denota impaciência, já que ele está sentado e, aparentemente, calmo.

b. (F) Intolerância por não suportar ganhar mais coisas das pessoas e achar que a vida pode dar algo melhor. Ele parece tolerante a espera de receber algo da vida, visto que ele está sentado, bem-disposto e concentrado.

c. (V) Comodismo por esperar algo da vida de braços “cruzados” sem fazer nada. Ele não faz nada para conseguir alguma coisa da vida e se mantém apenas sentado, o que demonstra o comodismo.

d. (V) Esperança, pois sabe que a melhor maneira de receber algo da vida é esperar sentado e focado. Ele espera sentado e confiante que conseguirá algo, o que denota esperança.

6. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam a intenção de Mafalda em não querer acreditar na atitude de Miguelito. Ela entende o que ele está fazendo, mas utiliza essa expressão para provavelmente dar mais destaque ao seu discurso.

7. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Sim. O termo “*aqui*”. Ele se refere ao lugar onde Miguelito está sentado.

8.

a. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que ela continua com o sentimento de estranheza em relação à atitude de Miguelito.

b. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Acredita-se que a expressão no rosto dela demonstra surpresa com a resposta de Miguelito e também a reflexão que ela faz sobre isso no quarto quadrinho. Esses fatores podem auxiliar os alunos a chegarem a essa conclusão.

9. Resposta correta: opção a.

De todas as quatro opções de resposta, o item **a** é o menos possível de condizer com o discurso/pensamento da personagem Mafalda.

10. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Porque este é um balão que demonstra o pensamento de Mafalda; ele não é um balão de fala como os outros. A expressão que ela faz colocando a mão no queixo e olhando para baixo demonstra que ela está refletindo sobre algo.

11. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

A palavra é “miguéritos”. O substantivo Miguelito, que é um substantivo próprio, passou a ser um substantivo comum “miguéritos”.

COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A):

Professor(a), sugerimos que você debata a hipótese de que Mafalda se utiliza desse processo para transformar Miguelito em um substantivo comum, pluralizando-o, para se referir a todas as pessoas que têm a mesma atitude de Miguelito.

a. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Sugerimos como exemplo o nome do escritor Guimarães Rosa. O substantivo comum “rosa” assumiu a classe de substantivo próprio ao se referir a uma pessoa.

12.

a. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. O sentimento que ela revela é o de indignação.

b. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

A expressão é: “Que absurdo, Miguelito!”

c. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Efeito de admiração, espanto, representando um tom mais alto na voz de Mafalda. Não, o ponto final representaria um tom descendente e, portanto, não evidenciaria esse sentimento.

13. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

O uso da palavra “hein” e a sua expressão facial.

14. Resposta correta: opção e.

É verdadeiro o que se afirma somente em I e III, pois podemos considerar o item I correto, haja vista que Miguelito não faz esforço para conseguir aquilo que, hora ou outra, vai receber. Quanto ao item II, não podemos afirmar que Mafalda acredita que Miguelito pode conseguir algo da vida sentado, pois, a todo momento, ela o contesta sobre isso. O item III é verdadeiro, pois podemos associar como Miguelito está e o que ele fala ao fato de não ter pretensões, pois é assim que ele se comporta durante um bom tempo quando conversa com Mafalda.

15.

a. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

O cair da folha.

b. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Propomos que a folha poderia representar o que a vida quis dar a ele. Podemos interpretar isso pelo fato de ter acontecido logo após as indagações de Mafalda.

c. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

A vida. Porque ele achou pouco o que a vida lhe deu.

d. COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A):

Esperamos que você, professor(a), e seus alunos, percebam que o personagem Miguelito parece estar insatisfeito, desapontado. Esses sentimentos são percebidos pelo tamanho do balão, pelo tamanho da fonte e o fato de esta estar em negrito, bem como pela expressão do rosto de Miguelito e a forma como ele agora segura a folha, amassando-a.

16. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

A palavra é “pão-dura”. Temos dois termos – pão e dura – e foram justapostos sem perder nenhum elemento.

17. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Pão-duro é uma expressão informal brasileira que é bastante utilizada para se referir às pessoas que guardam cada centavo, que não gastam com nada a fim de acumular dinheiro.

COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A):

Usada para caracterizar alguém muito sovina, a expressão “pão duro” surgiu a partir de uma peça de teatro de Amaral Gurgel, a qual era baseada em um suposto mendigo que teria vivido no Rio de Janeiro por volta do início do século XX. A história conta que ele sempre abordava as pessoas pedindo qualquer coisa que elas pudessem dar, nem que fosse “um pedaço de pão duro”. Porém, quando o sujeito morreu, foi descoberto que ele possuía uma quantidade respeitável de bens, incluindo contas em bancos e imóveis.

Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/sem-categoria/origem-da-expressao-pao-duro/>

18.

(V) Miguelito dizia não ter expectativa com o que a vida poderia lhe dar, mas ficou insatisfeito com que o recebeu.

Verdadeiro. Miguelito a todo momento dizia que não tinha pretensões e queria qualquer coisa que a vida lhe desse, mas, ao receber a folha, ficou insatisfeito, fato percebido pela sua fala e expressão.

(V) Miguelito, no fundo, esperava que a vida lhe desse algo bom sem fazer esforço nenhum.

Verdadeiro. Miguelito, mesmo dizendo que queria qualquer coisa, esperava algo que para ele fosse bom, mas, ao mesmo tempo, esperava sentado sem luta ou dedicação para isso.

(V) O fato de a folha cair na mão de Miguelito logo após as perguntas de Mafalda contribui para que ele entenda que aquilo é o que a vida lhe deu;

Verdadeiro. Como Mafalda havia perguntado o que ele esperava da vida e logo caiu uma folha em sua mão, entende-se que a folha é o que a vida lhe deu. Sem as perguntas, o cair da folha poderia até mesmo passar despercebido para Miguelito.

(F) Miguelito, ao dizer que qualquer coisa que a vida lhe der está bom, fica insatisfeito com a folha, mas logo aceita o que recebeu.

Falso. Miguelito fica insatisfeito com o que recebeu, mas não podemos afirmar que depois ele aceita.

(V) Mafalda fica admirada com a reação do colega ao pronunciar “Pão-dura!”.

Verdadeiro. Ao atentarmos para a expressão de Mafalda no último quadrinho, percebemos sua admiração para Miguelito, que tanto falava que receberia qualquer coisa da vida, mas, quando recebeu, ficou insatisfeito.

(V) Observando as duas primeiras tirinhas, podemos interpretar que Miguelito é um filósofo, por ele estar a todo momento olhando para frente, de mãos entrelaçadas e pensando na vida.

Verdadeiro. É uma das características de filósofos analisar os fatos da vida, sejam eles cotidianos ou não, e, pela posição de Miguelito, podemos fazer referência a esse aspecto.

19. COMENTÁRIOS PARA O(A) PROFESSOR(A)

Com a familiaridade que adquirimos com as histórias em quadrinhos depois das questões realizadas, a produção de uma tirinha seria uma boa opção para despertar ainda mais o interesse dos alunos na prática leitora. Indicamos para eles o endereço do “wikiHow”, onde encontrarão orientações para a produção das tirinhas. <http://pt.wikihow.com/Fazer-Tirinhas>

Deixaremos a seu critério como essa atividade será produzida, que poderá ser em sala de aula ou como tarefa de casa. O importante é que ela tenha funcionalidade. Conforme sugerimos aos alunos, os quadrinhos produzidos deverão ser apresentados

ATIVIDADE 2

A HORA DA HISTÓRIA: O PRÍNCIPE ENCANTADO, A VERSÃO NÃO CONTADA

Andréia Marques dos Santos

Francisca Renara Mariano do Nascimento

Isadora Moura Rodrigues Freitas

Kandice da Silva Ferreira

Olá, amigo(a),

Você gosta de assistir a filmes? Lembra-se de alguma vez que assistiu a um filme e quis despertar o interesse de outra pessoa para vê-lo também? O que você fez para despertar esse interesse?

O texto a seguir conta um pouco sobre a história do filme “Enrolados”. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

1. Você já assistiu a esse filme? Ou já ouviu alguém falar sobre ele? Caso conheça, percebeu alguma semelhança com outra história familiar? Qual?
2. Atente para as características dos personagens presentes e associe-as a outros personagens que você conheça.

TEXTO 1

Resenha Filmes - Enrolados

▲ Ricardo Leão ● 6 years ago 📺 Filmes, Provando



Era uma vez em um reino não tão distante assim, uma menina dos cabelos longos e loiros que tinha por volta de dezoito anos de idade e o sonho de conhecer o mundo além de seus olhos. E quem consegue impedir uma adolescente de realizar suas vontades? Isso até parece um história comum, se esta menina não tivesse sido sequestrada, quando ainda era um bebê, por uma bruxa malvada, que estava em busca da juventude eterna, cuja fonte estava nos cabelos da Rapunzel, por isso a madrastra manteve a jovem presa em uma torre no lugar mais escondido deste reino, onde cavalos comandam exércitos e camaleões são seus melhores e mais fiéis amigos. E o charmoso, Flynn Ryder, de coração nobre, era o bandido mais procurado e sedutor do reino. Um dia, em plena fuga, ele se escondeu na torre de Rapunzel, onde firmaram um acordo proposto por ela, que se ele a levasse para ver as luzes que acendiam na cidade, no dia do seu aniversário, ela devolveria a tiara que ele tinha roubado. E assim inicia uma história com muitas aventuras, onde Flynn passou de bandido a príncipe, pois abandonou seu objetivo de vender a coroa, para salvar a sua princesa que ficou presa, novamente, nas mãos de sua cruel madrastra. No melhor estilo conto de fadas esse filme traz uma versão bastante divertida da história de Rapunzel e suas famosas tranças. História que pode até mesmo ser considerada antiga, mas o filme retrata com uma boa pitada de modernidade e prende a sua atenção do começo ao fim.

Fonte: <http://blogburaco.blogspot.com/2011/01/resenha-filmes-enrolados.html> (adaptado)

1. Logo no início do texto, encontramos a expressão “Era uma vez em um reino não tão distante assim”. Considere as seguintes questões:

a. Você certamente já deve ter lido outros textos que geralmente iniciam com a expressão “Era uma vez”. Como são chamados esses textos? O texto que você leu segue a mesma estrutura dessas histórias?

b. Considerando, pois, o trecho “... em um reino não tão distante assim”, pode-se afirmar que...

() Na história, existem outros reinos distantes da torre da personagem, mas o reino em questão é o mais próximo da torre. A história, portanto, acontecerá neste reino, por isso o autor utiliza a expressão “não tão distante assim”.

() Há uma relação de comparação da distância do reino dessa história com os reinos narrados em outras histórias, pois a presença do “assim” classifica esse reino como atual. Confirmamos isso com o trecho “uma boa pitada de modernidade”, diferentemente do que ocorre nos reinos das histórias tradicionais.

2. Pela leitura, você deve ter percebido que o texto anterior se baseia em um conto popularmente conhecido, o da Rapunzel. Ao nos depararmos com essa abordagem atual do conto, encontramos algumas semelhanças e diferenças. Agora é com você! Tente descrever quais são essas diferenças e semelhanças existentes entre as duas histórias.

| | RAPUNZEL | ENROLADOS |
|-------------|----------|-----------|
| DIFERENÇAS | | |
| SEMELHANÇAS | | |

3. O nome da protagonista só é citado no meio do texto. Porém, no início, o autor faz referência à personagem usando algumas expressões.

a. Que expressões foram utilizadas para se referir à personagem ao longo do texto?

b. Ao usar o termo “uma menina”, você já sabia de quem se tratava?

c. Foram utilizadas algumas expressões para se referir à personagem, partindo de uma menina indefinida para uma específica. Volte às expressões do item a e tente explicar como a personagem foi construída pelas expressões até chegar a seu nome.

4. Considere a seguinte afirmação: “E quem consegue impedir uma adolescente de realizar suas vontades?” Você concorda com esse pensamento? Recorrendo ao seu conhecimento sobre como geralmente os adolescentes são caracterizados, selecione, a seguir, algumas expressões que são atribuídas à personalidade dos adolescentes:

| | | | |
|--|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Impulsividade | <input type="checkbox"/> Obediência | <input type="checkbox"/> Inconstância | <input type="checkbox"/> Indisciplina |
| <input type="checkbox"/> Maturidade | <input type="checkbox"/> Irresponsabilidade | <input type="checkbox"/> Insistência | <input type="checkbox"/> Sensatez |

5. Ao longo do texto, você percebeu que o “reino” não foi especificado, mas foi citado algumas vezes como se você já o conhecesse.

a. Na expressão “em um reino não tão distante”, você consegue dizer de qual reino o autor está falando? Ou você percebe que ele está se referindo a um reino não específico? Qual termo influenciou essa percepção?

b. Ao longo do texto, o autor caracteriza o reino da história. Quais são essas características?

c. No entanto, na expressão “é o bandido mais procurado e sedutor do reino”, o autor se refere ao reino como se o leitor já o conhecesse. Qual expressão ele utiliza para dar essa ideia de algo específico?

6. Ao comentar uma história, você utiliza expressões de acordo com o momento em que está produzindo os enunciados, por exemplo, “a história revela... retrata...”, mas ao narrar os acontecimentos, você procura expressões que descreva o ocorrido, por exemplo, “A menina ficou presa em uma torre...” Marque as frases com A ou B de acordo com o efeito de sentido que cada expressão revela.

A. O autor está se referindo ao momento em que está produzindo o enunciado.

B. O autor foi motivado por fatos que aconteceram antes do enunciado.

“Isso até parece uma história comum”,

“uma menina dos cabelos longos e loiros que tinha por volta de dezoito anos de idade...”

“... esse filme traz uma versão bastante divertida...”

“E assim inicia a história”

“quando ainda era um bebê...”

“ele se escondeu na torre de Rapunzel...”

7. Quando contamos a história de um filme para alguém com o objetivo de criar expectativas e fazer com que o outro tenha interesse em vê-lo, estamos produzindo uma sinopse. Você já ouviu falar sobre esse gênero? Em que meio podemos encontrá-lo? A sinopse caracteriza-se por ser um gênero que apresenta os pontos principais sobre uma obra. O texto que você leu no início da atividade pretende estimular o leitor a assistir ao filme em questão.

Observe que na sinopse do filme *Enrolados*, o texto seguiu algumas orientações básicas, como: contar os pontos principais da história; caracterizar os personagens; contextualizá-los; acentuar a narrativa, entre outros. Que tal produzir uma sinopse? Atente para algumas sugestões:

- I. Volte à sinopse do filme *Enrolados* e veja como a construção do texto foi realizada. Você deve ter percebido que em algumas expressões o autor está dialogando com o leitor, para chamá-lo a assistir ao filme, observe o seguinte trecho: “No melhor estilo conto de fadas”. Caso ache necessário dialogar com seus leitores, utilize essas expressões na sua produção.
- II. Lembre-se de algum filme que tenha assistido, e que gostaria que seus colegas assistissem também.
- III. Produza uma sinopse sobre um filme que já assistiu.
- IV. Logo após a produção, leia o seu texto para os colegas e pergunte se eles sentiram vontade de assistir ao filme. Mãos à Obra!

Vamos agora ler a letra de uma canção que também nos faz lembrar esse universo de Conto de Fadas. O gênero canção é bastante conhecido por suas características rítmicas e melódicas, além de contribuir para reflexões sobre inúmeros temas presentes na atualidade, possibilitando uma leitura crítica e interpretativa. Dessa forma, a letra a seguir apresenta um príncipe com traços distintos do que se espera de um príncipe clássico, assim como o do filme *Enrolados*.

TEXTO 2

Príncipe

Lucas Lucco

E aí? Olá

Você me esperava, né?

Prazer, sou seu príncipe

Cheio de defeitos

Infelizmente sou só um cara normal

Sem nenhum castelo

Nem cavalo branco

Eu posso te fazer sofrer

Eu posso te fazer chorar

Mas eu tô tentando

Tentando melhorar

Quero escrever a nossa história

Você, princesa, “vamo” agora

Será que rola?

Sem final, o que me diz?

Só ser feliz

Eu quero ser seu príncipe encantado

Seu eterno namorado

Te acordar com um beijo meu

Só meu

Eu quero ser seu príncipe perfeito

Se não for eu dou um jeito

Você sabe, eu sempre dou um jeito.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/lucas-lucco/principe/>

Após ler/ouvir a música, considere os seguintes questionamentos:

- I. Você consegue estabelecer um contraste entre o personagem (príncipe) dessa música e o da sinopse?
- II. Essa abordagem de “príncipe” faz alguma crítica quanto às características dos príncipes tradicionais?
- III. As expressões: “Infelizmente sou só um cara normal”, “Sem nenhum castelo”, “Nem cavalo branco” e “Quero escrever a nossa história”, estão relacionadas aos contos tradicionais?

8. Descreva seu ponto de vista em relação aos aspectos apresentados desse sujeito que se apresenta como príncipe (se corresponde ou não ao esperado).

9. Ao iniciarmos uma conversa, por exemplo, utilizamos algumas estratégias verbais para chamar atenção do ouvinte/leitor, tentando estabelecer um contato ou até mesmo para prolongar uma conversa.

a. Na música citada, o compositor se utiliza de alguns termos que normalmente utilizamos na conversação. Dessa forma, indique quais são os termos da linguagem verbal que estão presentes na canção, considerando algumas expressões que usamos para iniciar uma conversa e para mantê-la, e tente expor a sua compreensão a partir dessas expressões utilizadas pelo autor.

b. Agora tente lembrar-se de alguma conversa que você teve com alguém próximo. Quais estratégias verbais/não verbais você ou essa outra pessoa utilizaram para iniciar o diálogo?

10. É comum encontrarmos, nos diálogos entre grupos de amigos, expressões comuns àquele grupo, por exemplo, “E ai, mano!” ou “lacrrou!”. Essas expressões chamam-se gírias, uma forma descontraída e íntima de usar a língua. Ao ler a música, você conseguiu identificar alguma gíria? Alguma delas é comum aos seus grupos de amizades? Selecione o item que apresenta gíria e, quanto aos demais itens, modifique-os, acrescentando gírias comuns ao seu grupo. Depois converse com a turma, mostrando e comparando as gírias.

- () “Eu quero ser seu príncipe encantado”. () “Será que rola?”
 () “Você sabe, eu sempre dou um jeito”.

11. Nos contos de fadas tradicionais, é frequente o uso das expressões “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”. Na música, o compositor propõe à sua amada que sejam felizes, sem final. Observe isso no trecho “Sem final, o que me diz? Só ser feliz”. Conforme você pode observar o contraste entre os contos e a música, resolva as seguintes questões:

a. Ao escolher “*Viveram felizes para sempre*”, os contos remetem a uma vida inteira cheia de realizações, felicidades, sem nenhum obstáculo ou situação de dificuldades. Você acha possível viver assim na vida real?

b. No entanto, na música, o compositor propõe apenas ser feliz, sem final. Qual dos seguintes itens aproxima-se da sua compreensão para com a música?

() O compositor não propõe uma vida de felicidades para sempre, porque ele não sabe como será o futuro, mas ele se propõe a se esforçar para fazer sua amada feliz.

() O compositor não quer um final para o seu relacionamento, quer uma vida contínua com sua amada, porém ao colocar “Só ser feliz”, o compositor busca uma vida utópica, pertencente aos contos de fada, onde não passarão por nenhuma dificuldades.

() O compositor não quer um final para o seu relacionamento, quer uma vida contínua com sua amada, porém o texto no todo deixa claro que o eu-lírico não tem uma visão utópica sobre relacionamentos.

12. Normalmente alguns textos escritos são carregados de marcas da oralidade, isso porque a comunicação oral está tão presente no nosso cotidiano que ao escrever acabamos utilizando algumas marcas da fala. No gênero música, existe uma liberdade poética, a qual permite que o autor-compositor escreva de acordo com os seus sentimentos ou escolha algumas expressões para que a composição possa acompanhar a melodia. Seguindo essa explanação, responda aos seguintes questionamentos.

a. Durante a leitura do texto, você observou alguma expressão comum ao cotidiano? Quais foram essas expressões?

b. Ao ler um conto de fadas, percebemos que os príncipes utilizam um tipo de linguagem diferente da encontrada na música. Como o príncipe da música se expressa para convidar a princesa a construir uma história juntos?

- E se fosse um conto de fadas, como o príncipe tradicional se expressaria?

Agora vamos acrescentar à nossa discussão outro texto que também nos leva ao mundo dos contos de fadas do qual estamos tratando nesta atividade. A ilustração a seguir é conhecida como “cartum”, trata-se de um texto humorístico que envolve elementos gráficos e implica um caráter crítico. Normalmente, podemos encontrá-los em jornais, relatando, por sua vez, fatos bastante abrangentes que não se referem a uma situação determinada de uma época ou de um contexto específico.

TEXTO 3



Fonte: <https://sonhossecretos.blogs.sapo.pt/2014/0/>

13. A partir do diálogo entre as princesas, você conseguiria identificá-las? Se possível diga o nome das personagens.

14. Se fosse para você comparar as falas com as respectivas histórias de cada uma, você diria que as princesas estão satisfeitas com o tão esperado “final feliz”? Por quê?

15. A expressão “princesas desesperadas” faz uma relação com a fala de cada princesa. Explique como se deu essa relação.

16. Ao longo desta atividade, você analisou como os príncipes são caracterizados nos contos de fadas. No entanto, o cartum revela o ponto de vista das princesas em relação aos seus príncipes. Seguindo o seu ponto de vista, como você caracterizaria os príncipes citados pelas princesas?

17. Esses príncipes têm alguma semelhança com o príncipe do filme “enrolados”? E com o príncipe da música? Diga algumas características em comum que remetem aos príncipes desses textos.

ATIVIDADE 2

ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)

Andréia Marques dos Santos

Francisca Renara Mariano do Nascimento

Isadora Moura Rodrigues Freitas

Kandice da Silva Ferreira

TEXTO 1

Prezado(a) colega professor(a),

A sinopse pode ser considerada uma versão mais curta de um texto original. Compõe-se pelo título, tipo da obra, algumas caracterizações dos personagens e a ideia principal do texto. Podemos encontrar sinopses de livros, filmes ou eventos. O principal objetivo desse gênero é fazer com que o leitor entenda os pontos principais do texto original, sendo, assim, de suma importância para fazer com que os leitores se interessem ou não pela obra. Na abordagem desse gênero, tentamos chamar a atenção do(a) aluno(a) para fazer uma comparação com os contos de fadas tradicionais. Dessa forma, o(a) aluno(a) será guiado a desconstruir estereótipos convencionais aos contos de fada. Enfocamos, além disso, aspectos que contribuem para o estabelecimento dos tempos verbais, pois o momento em que a sinopse foi produzida é prospectivo à história. Outro ponto a ser trabalhado é a questão de como os elementos linguísticos são utilizados para construção dos personagens. Faz-se necessário, também, trabalhar o gênero sinopse, pois os alunos terão seu momento de produção.

Objetivos

Após esta atividade, espera-se que a aluna e o aluno sejam capazes de:

- Reconhecer a importância social do gênero sinopse.
- Identificar, através de comparações, os estereótipos dos contos de fadas, e desconstruí-los.
- Identificar como elementos linguísticos são utilizados para construção dos personagens.
- Reconhecer a função do emprego de tempos verbais no texto.
- Através da sinopse trabalhada, reconhecer a estrutura do gênero, para assim, produzir.

Conteúdo temático

Estereótipos de príncipes nos contos de fada: Uma desmistificação de príncipe perfeito.

Conteúdo textual/linguístico

- Construção referencial: como os elementos linguísticos de um ser indeterminado ao específico.

- Relações de comparação entre os contos de fada e a sinopse.
- Emprego de tempos verbais na sinopse.
- A função social do gênero sinopse.
- Produção e escrita.

QUESTÕES RESPOSTAS/COMENTÁRIOS

1.

a. RESPOSTA SUGERIDA:

A expressão citada lembra contos de Fadas, porém, o texto em questão não segue a mesma estrutura, pois, nos contos de fadas, a história é contada detalhadamente, e nesse texto a história é contada enfocando, apenas, os pontos principais da história.

b. RESPOSTA:

(X) Há uma relação de comparação do reino dessa história com os reinos narrados em outras histórias, pois a presença do “assim” classifica esse reino como atual, confirmamos isso com o trecho “uma pitada de modernidade”, diferentemente do que ocorre nos reinos das histórias tradicionais.

2.

| | RAPUNZEL | ENROLADOS |
|-------------|--|--|
| DIFERENÇAS | <ul style="list-style-type: none"> – O mocinho é um ladrão; – O cabelo é mágico; – Família nobre. | <ul style="list-style-type: none"> – O mocinho é um príncipe; – O cabelo é normal; – Família simples. |
| SEMELHANÇAS | <ul style="list-style-type: none"> – Princesa – Cabelos longos – Presa em uma torre – Princesa salva por alguém – Separada dos pais | |

Atenção: essas são apenas algumas sugestões, logo, os alunos poderão chegar a outras respostas de acordo com os seus conhecimentos de mundo.

3.

a. RESPOSTA SUGERIDA

Uma menina, uma adolescente, esta menina.

b. RESPOSTA SUGERIDA

Resposta subjetiva.

c. RESPOSTA SUGERIDA

Ao utilizar o artigo indefinido “uma”, podemos remeter ao termo menina e adolescente a qualquer menina, sem saber de quem se trata. E, ao longo do texto, o autor vai acrescentando novas características a esse ser desconhe-

cido, até chegar à personagem Rapunzel. Podemos perceber pela expressão “esta”, que se aproxima da personagem, para então defini-la.

4. RESPOSTA SUGERIDA:

| | | | |
|---|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Impulsividade | <input type="checkbox"/> Obediência | <input checked="" type="checkbox"/> Inconstância | <input checked="" type="checkbox"/> Indisciplina |
| <input type="checkbox"/> Maturidade | <input checked="" type="checkbox"/> Irresponsabilidade | <input checked="" type="checkbox"/> Insistência | <input type="checkbox"/> Sensatez |

Obs: É preciso deixar claro que essas caracterizações não podem ser atribuídas a todos os adolescentes, pois são algumas convenções sociais que geralmente são atribuídas a esse grupo.

5.

a. RESPOSTA SUGERIDA

O reino não foi especificado ao longo do texto. podemos perceber isso pela expressão “um”, que designa algo indeterminado.

b. RESPOSTA SUGERIDA

O reino é caracterizado como um lugar onde cavalos comandam exércitos e camaleões são seus melhores e mais fiéis amigos.

c. RESPOSTA SUGERIDA

Sim, pois, ao longo do texto, percebemos Sim, pois, ao longo do texto, percebemos pistas que ajudam na descrição do reino até classificá-lo especificamente, notamos isso pelo artigo definido “o”, presente em “do”.

6.

- (A) “Isso até *parece* uma história comum”,
- (B) “uma menina dos cabelos longos e loiros que *tinha* por volta de dezoito anos de idade...”
- (A) “... esse filme *traz* uma versão bastante divertida...”
- (A) “E assim *inicia* a história”
- (B) “quando ainda *era* um bebê...”
- (B) “ele se *escondeu* na torre de Rapunzel...”

7. PRODUÇÃO E ESCRITA.

Caro(a) professor(a):

Nessa questão você trabalhará com seus alunos o gênero sinopse, para isso, deixamos algumas sugestões.

1. Quando for trabalhar com esse gênero, pergunte primeiro aos alunos se eles leem algum texto antes de assistir a um filme.
2. Trabalhe em cima da sinopse do filme *Enrolados*, fazendo com que os alunos percebam como se deu a construção do texto.
3. Sugira aos alunos que se lembrem de algum filme que assistiram. Proponha que 2 ou 3, contem, oralmente, a história do filme.
4. Agora é o momento da produção: sugira que escolham algum filme que assistiram, e, individualmente, produzam uma sinopse.
5. Logo após a produção, proponha que apresentem suas sinopses, com o objetivo de despertar o interesse dos amigos a assistir ao filme.

TEXTO 2

Prezado(a) colega professor(a),

Após a produção da sinopse, continuamos a tratar do universo dos contos de Fadas. O texto que você verá a seguir trata-se de uma canção. Na abordagem desse gênero, tentamos chamar a atenção dos alunos para realizarem uma comparação entre os príncipes dos contos de fadas tradicionais e o da canção. Dessa forma, os alunos serão guiados a observar como a linguagem ajuda na desconstrução de estereótipos convencionais. Enfocamos, além disso, em aspectos voltados para os diversos níveis de linguagem, tanto formal quanto informal, pois o príncipe da canção utiliza uma linguagem descontraída para chegar à sua princesa, contrariando a forma como os príncipes dos contos tradicionais chegariam às suas amadas. Faz-se necessário, também, permitir ao aluno identificar o uso de certas expressões e “gírias” em seus grupos de amigos. Objetivamos, com isso, que eles possam relacionar os estudos da língua portuguesa com suas experiências sociais.

Objetivos

Após esta atividade, espera-se que a aluna e o aluno sejam capazes de:

- Observar como a linguagem verbal e não verbal ajuda na desconstrução de estereótipos convencionais, especificamente, os príncipes.
- Identificar o uso de certas expressões e “gírias” em seus grupos sociais.
- Reconhecer a importância e a influência social do gênero canção para a formação do pensamento crítico.

Conteúdo temático

- A desconstrução do príncipe pela linguagem.

Conteúdo textual/linguístico

- Linguagem verbal e não verbal.
- Marcas de oralidade.
- A função social do gênero canção.
- Os diversos níveis da linguagem, tanto formal quanto informal. Ex: gírias

SUGESTÃO:

Professor(a), caso possível, leve para sua aula equipamentos de áudio, para que possa ouvir a música com os alunos. Acreditamos que possa existir na sala de aula alguém que desconheça a música, e ao ouvir a canção, o ritmo que ela possui, os alunos poderão desenvolver diferentes impressões, o que não seria possível somente com a leitura.

Realizamos, nessa atividade, alguns questionamentos para que você possa desenvolver com os alunos, inicialmente, após ler/ouvir a canção.

- Consegue estabelecer um contraste entre o personagem (príncipe) dessa música e o da sinopse?
- Essa abordagem de “príncipe” faz alguma crítica quanto às características dos príncipes tradicionais?
- As expressões: “Infelizmente sou só um cara normal”, “Sem nenhum castelo”, “Nem cavalo branco” e “Quero escrever a nossa história”, traz alguma referência aos contos de fadas tradicionais?

8. RESPOSTA SUGERIDA:

O príncipe apresentado na música não corresponde aos príncipes que são apresentados como perfeitos nos contos de fadas. Nos contos, os príncipes são caracterizados como personagens que irão fazer suas respectivas princesas felizes para sempre. Já na música, vemos que a apresentação do príncipe pode ser caracterizada como uma crítica a esses príncipes dos contos, uma vez que, ao admitir ter defeitos, o príncipe da música se aproxima da realidade, distanciando-se de uma visão utópica apresentada nos contos.

9.

a. RESPOSTA SUGERIDA:

Os termos da linguagem verbal que o autor utiliza são “E aí?”, “Olá” e “né?”. Normalmente quando se usa “E aí?” e “Olá”, compreendemos como uma tentativa de iniciar uma conversa. Já com a utilização da expressão “né”, entendemos como uma tentativa que o locutor faz para manter o contato, pois, ao utilizar, espera-se alguma correspondência do ouvinte para a continuidade da conversa.

b. RESPOSTA SUGERIDA:

Professor(a), essa resposta depende das vivências dos alunos. O objetivo é, portanto, fazer com que eles reconheçam como, geralmente, se expressam em seus grupos de convívio. Isso implica dizer que há estratégias ou expressões linguísticas particulares utilizadas por eles.

10. RESPOSTA

(x) “Será que rola?”

RESPOSTA SUGERIDA:

“Eu quero ser seu *crush*” | “A gente desenrola, vai dar certo.”

11.

a. RESPOSTA SUGERIDA:

Não, pois na vida real, para conquistarmos o que almejamos, sempre nos deparamos com obstáculos e não podemos prever o futuro, sendo este imprevisível. Já no conto de fadas, por ser uma história criada, mesmo havendo obstáculos, os personagens conseguem superá-los, pois o seu futuro caminha para um fim idealizado, ou seja, para o então “viveram felizes para sempre”.

b.

(x) O compositor não propõe uma vida de felicidades para sempre, porque ele não sabe como será o futuro, mas ele se propõe a se esforçar para fazer sua amada feliz.

() O compositor não quer um final para o seu relacionamento, quer uma vida contínua com sua amada, porém, ao colocar “Só ser feliz”, o compositor busca uma vida utópica, pertencente aos contos de fada, em que não passará por nenhuma dificuldade.

(x) O compositor não quer um final para o seu relacionamento, quer uma vida contínua com sua amada, porém o texto no todo deixa claro que o eu-lírico não tem uma visão utópica sobre relacionamentos.

Atenção:

Acreditamos que as duas afirmações marcadas anteriormente são visões possíveis acerca da frase em questão. Dessa forma, promova uma discussão sobre o assunto, dando, inclusive, atenção aos alunos que não consideram nenhuma delas correta. Essa é uma ótima oportunidade de mostrar as possibilidades de uma interpretação textual.

12

a. RESPOSTA SUGERIDA:

“Mas eu tô tentando” | “vamo” agora | Será que rola?

b. RESPOSTA SUGERIDA:

O príncipe se apresenta de uma forma mais descontraída, e percebemos o uso de uma linguagem mais usual se comparada à linguagem dos príncipes dos contos de fadas. Vemos isso no trecho: “vamo” agora/ será que rola?

– **RESPOSTA SUGERIDA:** Os príncipes dos contos tradicionais são construídos como personagens que não possuem defeitos, e, até mesmo, a linguagem utilizada por eles segue a norma culta, estabelecendo uma visão de “príncipe perfeito” em todos os âmbitos. Nesse sentido, esses príncipes utilizariam expressões como “Minha amada, permita-me passar a eternidade fazendo-lhe feliz?”

TEXTO 3

Prezado(a) colega professor(a),

Para finalizar a desconstrução dos contos de fadas, apresentamos um cartum. Com esse texto, nosso objetivo é fazer com o que os alunos tentem comparar as impressões das princesas, quanto ao seu relacionamento conjugal no mundo perfeito dos contos de fadas, com a realidade da relação conjugal no mundo real. Tendo em vista que o autor do texto se apropria das personagens clássicas para satirizar a ingenuidade de acreditarmos em um casamento perfeito naquela época imperial, pretendemos chamar a atenção dos alunos para a desconstrução dos “príncipes” e fazemos isso estabelecendo conexões com os outros textos abordados ao longo da atividade, para que percebam que os textos discorrem sobre o mesmo assunto.

Objetivos

Após esta atividade, espera-se que a aluna e o aluno sejam capazes de:

- Perceber que o texto dialoga com os seus conhecimentos prévios dos contos de fadas.
- Reconhecer a importância e a influência social do gênero cartum para a formação do pensamento crítico.

Conteúdo temático

- Crítica ao mundo perfeito dos contos de fadas

Conteúdo textual/linguístico

- Interpretação textual.
- A função social do gênero cartum.

13. RESPOSTA SUGERIDA:

Bela (Bela e a Fera), Cinderela, Branca de Neve, Ariel (A pequena sereia) e a Bela Adormecida.

14. RESPOSTA SUGERIDA:

As princesas não estão satisfeitas, pois estão criticando as atitudes dos seus príncipes.

15. RESPOSTA SUGERIDA: As princesas estão criticando o “tão esperado final feliz”, pois estão mostrando suas frustrações ao se depararem com a realidade, visto que, nos contos de fadas, as histórias das princesas são contadas para idealizar uma felicidade duradoura, utópica.

16. Professor(a), a partir das falas das princesas no cartum, promova uma discussão para caracterizar cada príncipe. Por exemplo, Bela diz que seu marido é um “animal”, dessa forma, podemos caracterizá-lo como grosseiro; Branca de Neve diz que seu marido a deixa com “7 pequeninos”, assim podemos dizer que ele não assume as suas responsabilidades, etc.. Assim, a turma pode elaborar uma lista com essas características.

17. RESPOSTA SUGERIDA: Todos os príncipes são caracterizados como pessoas que cometem falhas. No primeiro texto, Flynn Rider é uma pessoa que pratica ações ilegais, mas, ao conhecer a princesa, apaixona-se e torna-se o príncipe que a salva do perigo. No segundo texto, o príncipe é mais moderno, deixa de ser aquele príncipe idealizado, com atitudes formais, e passa a ser uma pessoa que tem seus defeitos, mas que faz de tudo para ver sua amada feliz. No terceiro texto, vemos as princesas criticando seus príncipes, pois tudo o que foi idealizado em suas histórias, não correspondia ao que elas fantasiavam.

ATIVIDADE 3

MANIA DE EXPLICAÇÃO

Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro

Ana Karine Souza

Olá, amigo(a),

As crianças têm um modo peculiar de compreender as pessoas e o mundo à sua volta. Quando somos crianças, nossa maneira de enxergar o mundo é mais divertida e até mais poética, já parou para prestar atenção?

Veja esta imagem, retirada do livro *O pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry:



E aí, conseguiu descobrir do que se trata? Um chapéu? Uma montanha? Não...

O menino que fez esse desenho representou simplesmente uma jiboia que engoliu um elefante!

Mas os adultos não entenderam...

Então... Como será que as crianças percebem os sentimentos? Como você os definiria? Faltam palavras? Aos olhos da menina do texto a seguir, não!

Veja só:

MANIA DE EXPLICAÇÃO



Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa.

Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.

As pessoas até se irritavam, **irritação** é um alarme de carro que dispara bem no meio de seu peito, com aquela menina explicando o tempo todo o que a população inteira já sabia. Quando ela se dava conta, todo mundo tinha ido embora. Então ela ficava lá, explicando, sozinha. [...]

Certeza é quando a ideia cansa de procurar e para. [...]

Ansiedade é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja. [...]

Sentimento é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado.





Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes.

Tristeza é uma mão gigante que aperta seu coração. [...]

Felicidade é um agora que não tem pressa nenhuma.

Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros.

Decepção é quando você risca em algo ou em alguém um xis preto ou vermelho. [...]

Desculpa é uma frase que pretende ser um beijo.

Desatino é um desataque de prudência.

Lucidez é um acesso de loucura ao contrário. [...]

Ainda é quando a vontade está no meio do caminho.

Paixão é quando apesar da placa “perigo” o desejo vai e entra.

Amor é quando a paixão não tem outro compromisso marcado. Não. Amor é um exagero... Também não. É um desadoro... Uma batelada? Um enxame, um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um destempero, um despropósito, um descontrole, uma necessidade, um desapego?

*T*alvez porque não tivesse sentido,
talvez porque não houvesse explicação,
esse negócio de amor
ela não sabia explicar,
a menina.



(Adaptado de FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo; Moderna, 2001.)

- Você gostou do texto? Bem legal, não é mesmo? O que acha de conversarmos um pouco sobre ele para compreendermos melhor? Vamos lá!

1. Você, ao ler o texto, deve ter notado que a cada nova situação, a menina tenta, a seu modo, explicar aquilo que é dito. Você já precisou definir alguma palavra? Já se deparou com palavras desconhecidas? Geralmente, quando não sabemos o significado de algumas palavras, recorremos a um livro que contém significados de muitas palavras. Você saberia dizer que livro é esse?

- Manual de instruções
- Gramática
- Dicionário

a. A partir da conclusão a que você chegou na questão anterior, explique a relação que existe entre o livro indicado anteriormente e o texto que você leu.

b. Com o objetivo de facilitar a consulta, esse tipo de livro é organizado em ordem alfabética. Porém, no texto que nós lemos, apesar de notável semelhança, isso não acontece. O fato de não haver uma organização das palavras em ordem alfabética se deve:

- a uma notável falha da autora.
- à intenção da autora de quebrar os padrões.
- ao desenrolar de uma narrativa presente no texto.
- à intenção única de explicar cada palavra a partir da anterior.

2. Você conhece alguém que tenha manias? Você tem alguma mania? Que tal ler a definição que o dicionário traz para essa palavra?

Mania

s.f.1 *Med* Desordem mental caracterizada por grande atividade psicomotora, excitação, exaltação e instabilidade da atenção. **2** Modo excêntrico de pensar. **3** Extravagância. **4** Esquisitice, excentricidade. **5** Mau costume. **6** Desejo imoderado e caracterizado por teimosia. **7** O alvo desse desejo.

(Dicionário Michaelis *on-line*)

Partindo das definições anteriores, podemos classificar o comportamento da menina do texto como “mania”? Se sim, qual das definições se aplica a esse comportamento? Explique.

É comum que pessoas que têm manias incomodem outras pessoas. No caso da mania de explicação, por que ela incomodava os adultos?

3. Nem sempre conseguimos expressar com palavras o que queremos dizer. Às vezes uma comparação com uma imagem nos ajuda. Você considera que alguma imagem no texto expressa melhor a explicação? Explique.

4. Que tal agora comparar algumas das palavras que a menina explicou com a definição que o dicionário traz delas? Pesquise e escreva a seguir, preenchendo a tabela.

| No texto | No dicionário |
|---|---------------|
| Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes. | |
| Desculpa é uma frase que pretende ser um beijo. | |
| Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros. | |

Você deve ter percebido que as definições que encontramos no dicionário são bem diferentes das definições que cada pessoa pode dar, a seu modo, às palavras, não é mesmo? Vamos continuar comparando as duas formas de se fazer definições. Pronto(a)?

5. Observe os seguintes exemplos e analise, em cada um deles, se a definição utilizada se parece mais com as definições do dicionário ou com as definições mais poéticas, como as do texto que você leu no início da atividade. A partir disso, assinale **D** para as definições de dicionário e **P** para as definições poéticas.

- a. () Fome é a necessidade de se alimentar.
- b. () A fome é a saudade do corpo.
- c. () Saudade é sentir falta de algo ou de alguém.
- d. () Saudade é solidão acompanhada.
- e. () Casa é uma construção destinada à habitação.
- f. () Lar é o reflexo do coração.

6. Olhe de novo a questão anterior, reflita sobre os exemplos a que você atribuiu (P) e escreva a seguir: como você percebeu que se tratava de definições poéticas?

Na nossa língua, existe uma grande quantidade de mecanismos que nos ajudam a expressar sensações ou ideias. Um deles é a METÁFORA, que pode ser entendida como um tipo de comparação. Veja só como ela funciona:

Tristeza é como uma mão gigante que aperta o seu coração

Tristeza **parece com** uma mão gigante que aperta seu coração

↓

Tristeza é uma mão gigante que aperta seu coração

Observe que, ao dizer que a “tristeza é uma mão gigante que aperta”, o que fizemos foi aproximar a percepção de *tristeza* da percepção daquilo que “uma mão gigante que aperta” poderia fazer a um coração. Veja outro exemplo:

O amor é quente como fogo → amor é fogo (Luís de Camões)

Nesse último exemplo, entendemos que tanto o amor quanto o fogo são “quentes” e, assim, aproximamos o sentido das duas palavras, construindo uma ligação entre elas.

7. O que você acha, então, de criar, você mesmo, um dicionário diferente como a menina fez? Tente criar explicações poéticas para as seguintes palavras. Procure fazer comparações com sensações ou objetos; isso vai tornar mais interessante a experiência!

| | |
|----------|--|
| Amor | |
| Dor | |
| Decepção | |

E aí, o que achou? Que tal comparar as suas definições com as de um(a) colega? Será que as definições que ele(a) deu são semelhantes às suas?

A partir da experiência de produção de “verbetes” através do uso de metáforas e da comparação com a produção de um(a) colega, responda: o que motiva a criação/compreensão de uma metáfora? Marque a seguir a(s) alternativa(s) adequada(s)!

- () As experiências pessoais de cada um.
- () O significado que o dicionário traz.
- () As características dos objetos comparados.

8. Você prestou atenção às imagens que ilustram o texto? Reparou no quanto elas são expressivas? Em sua opinião, qual ou quais dela(s) melhor ilustra(m) a definição a ela(s) relacionada(s)? Por quê?

9. Observe com atenção a imagem utilizada na definição “**Tristeza** é uma mão gigante que aperta seu coração”.

a. Você acha que a imagem utilizada nos ajuda a entender o que significa “mão gigante que aperta seu coração”? Por quê?

b. Você seria capaz de perceber, nos detalhes das imagens, outro recurso que ilustra um sentimento? Assinale.

- As cores utilizadas.
- Os cenários.
- As expressões faciais.

10. Retornando ao texto, é possível perceber que, no início, o narrador afirma que a menina “inventava uma explicação para cada coisa”. No entanto, no final da narrativa descobrimos que ela não consegue explicar o que é o amor. Pensando nessa indecisão, confira os seguintes fragmentos em que alguns autores, por meio de seus textos, falam sobre o amor. Vamos lá?

(1)

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

(Luís de Camões)

(2) “Ah o amor... que nasce não sei onde, vem não sei como, e dói não sei por quê” (Camões)

(3) “O amor não se define; sente-se” (Sêneca)

a. E agora, depois da leitura, fica mais evidente a definição de amor? Por quê?

b. E você, como explicaria o amor?

c. Qual o texto que melhor se aproxima da sua explicação: texto (1), (2) ou (3)? Explique o porquê da sua escolha.

11. Veja como o dicionário apresenta a definição de *amor*.

Amor

sm

1 Sentimento que leva uma pessoa a desejar o que se lhe afigura belo, digno ou grandioso. 2 Grande afeição que une uma pessoa a outra, ou a uma coisa. 3 Atração que tem por base o desejo sexual. 4 Cuidado extremo; esmero, fidelidade, zelo.

Dicionário Michaelis *on-line*

• Agora compare com as possíveis explicações dadas no final do texto “Mania de explicação”:

“**Amor** é quando a paixão não tem outro compromisso marcado. Não. Amor é um exagero... Também não. É um desadorno... Uma batelada? Um enxame, um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um des-tempero, um despropósito, um descontrole, uma necessidade, um desapego?”

a. A seguir, listamos alguns dos possíveis significados para a palavra amor segundo o dicionário. Relacione cada significado ao exemplo que se segue.

- | | |
|---------------------------------|--|
| (1) Sentimento grandioso, digno | () A cozinheira preparava a comida com amor |
| (2) Afeição romântica | () Amor de mãe é o mais puro |
| (3) Atração sexual | () Na vida a dois, o amor amadurece |
| (4) Zelo, cuidado | () Nosso amor é ardente |

b. Observe que tanto o dicionário quanto o texto de Adriana Falcão trabalham com muitas possibilidades de significações para a palavra *amor*. A que se deve essa multiplicidade de definições no dicionário?

c. No texto que você leu, a personagem também atribui múltiplos significados à palavra *amor*. Levante hipóteses e responda: por que isso aconteceu?

12. Vamos agora voltar ao texto “Mania de Explicação”. Atente para as formas verbais em destaque nos seguintes fragmentos:

“**Era** uma menina que **gostava** de inventar uma explicação para cada coisa”

“esse negócio de amor ela não **sabia** explicar”

Decepção é quando você **risca** em algo ou em alguém um xis preto ou vermelho.

Paixão é quando apesar da placa “perigo” o desejo **vai** e **entra**.

- Você reparou que alguns verbos foram utilizados no passado e outros no presente?

Transcreva, na tabela a seguir, os verbos que foram utilizados para contar uma história e os que foram utilizados para elaborar as explicações:

| VERBOS QUE CONTAM A HISTÓRIA | VERBOS USADOS NAS EXPLICAÇÕES |
|------------------------------|-------------------------------|
| | |

- Agora responda:

a. Que tempo verbal é utilizado para contar a história? Por que você acha que esse tempo verbal foi utilizado?

b. Que tempo verbal foi utilizado para elaborar as explicações que a menina faz ao longo do texto? Por que você acha que esse tempo verbal foi utilizado?

c. A partir da resolução das questões anteriores, reflita: por que o texto usa diferentes tempos verbais?

- () Porque houve passagem de tempo
- () Porque os fatos são narrados simultaneamente no passado e no presente.
- () Porque o texto é construído de forma mista, alternando narração e explicação.

ATIVIDADE 3

ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)

Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro

Ana Karine Souza

Prezado(a) colega professor e professora,

Por meio desta atividade, seu (sua) aluno(a) poderá explorar as múltiplas possibilidades de construção de sentidos em nossa língua através da leitura do texto de Adriana Falcão, que conta uma história ao mesmo tempo em que atribui significados inusitados a palavras de uso corriqueiro.

1. SUGESTÃO DE RESPOSTA: Dicionário

- a. Sugestão de Resposta: Por conter muitas definições de palavras, esse texto se aproxima de um dicionário ou de um glossário.
- b. ao desenrolar de uma narrativa presente no texto

Comentário: No item b, espera-se que o (a) estudante perceba, ainda a partir de uma primeira leitura, que o texto se constitui também com elementos de texto narrativo.

2. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Neste exercício, o (a) estudante é apresentado (a) à estrutura de um verbete de dicionário. Ao realizar a leitura do verbete, espera-se que seja possível ampliar a compreensão do texto a partir da análise do título “Mania de Explicação”

- a. As definições 2 (modo excêntrico de pensar) e 4 (esquisitice, excentricidade). É importante aqui, se necessário, esclarecer também o significado da palavra “excêntrico” (fora do centro).
- b. O texto diz que os adultos se irritavam com a menina explicando o que a população inteira já sabia (ou achava que sabia?).

3. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta Pessoal.

Comentário: Professor(a), note que, neste exercício, o (a) aluno(a) poderá expandir sua compreensão a partir da percepção da multimodalidade do texto. Nele, as imagens colaboram sim para a compreensão dos significados que a personagem vai elaborando, já que se tratam de representações mais concretas das explicações.

4. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta Pessoal.

Comentário:

Professor(a), nesta atividade, a turma irá trabalhar com o dicionário. Neste momento, é possível partir para um trabalho em duplas. Se necessário, explique aos(as) alunos(as) como utilizar esse material de consulta. Nesta questão, o (a) aluno(a) começará a verificar as diferenças entre o sentido conotativo e o sentido denotativo das palavras.

5. SUGESTÃO DE RESPOSTA >

Sequência das respostas:

- a. (D)
- b. (P)
- c. (D)
- d. (P)
- e. (D)
- f. (P)

Comentário: Na questão anterior, o(a) estudante teve a oportunidade de comparar as definições poéticas que o texto traz com as definições que estão contidas no dicionário. Nesta questão, será possível comparar outras definições. Essa comparação será útil para a compreensão do pensamento metafórico, muito usado na literatura de um modo geral.

6. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Professor(a), aceite como corretas as respostas que contemplarem a noção de que as definições poéticas vão além da metalinguagem, pois têm mais a ver com as experiências e vivências de cada enunciador.

Comentário:

Professor(a), o percurso que fizemos até aqui buscou construir uma maior familiaridade com os sentidos que as palavras podem adquirir em diversos contextos. A seguir apresentamos uma breve explicação de como uma metáfora é construída. Com isso, esperamos que o (a) estudante seja capaz não só de compreender como se constroem as metáforas, como também de produzi-las a partir de suas próprias vivências individuais ou em grupo.

7. SUGESTÃO DE RESPOSTAS:

Respostas pessoais

Comentário:

Nesta questão, tendo em vista a motivação pessoal que possibilita a criação de metáforas, é desejável que, mesmo em duplas, conforme a sugestão feita anteriormente, cada estudante produza suas próprias definições. As duplas, no entanto, continuam necessárias para uma posterior comparação dessas definições.

Respostas do subtópico:

(X) As experiências pessoais de cada um.

(X) As características dos objetos comparados.

Comentário:

Neste subtópico, o(a) aluno(a) poderá marcar as duas respostas, uma vez que é perfeitamente possível criar metáforas do tipo “seus olhos são estrelas”. Essa metáfora, para ser construída, necessita da constatação de que as estrelas e os olhos são brilhantes.

8. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Resposta pessoal. Professor(a), nesta questão, aceite as respostas coerentes.

9. SUGESTÃO DE RESPOSTAS:

Professor(a), aqui, chamaremos a atenção do (da) estudante novamente para as imagens que ajudam a construir sentidos no texto. Note que as imagens, conforme as orientações na questão 3, trazem uma percepção mais concreta das definições contidas no texto.

a. Sugestão de resposta: Sim, pois tanto a menina representada na imagem quanto o coração que a mão aperta aparentam estar tristes.

b. As expressões faciais

10. SUGESTÃO DE RESPOSTAS:

a. Nesta questão, é possível que o (a) aluno(a) responda “sim” ou “não”, pois os três autores citados também recorrem a metáforas para “definir” o amor. Dessa forma, a compreensão de seu significado continua no âmbito da vivência pessoal.

b. Resposta pessoal

c. Resposta pessoal. Professor(a), aceite as respostas coerentes.

11. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Professor(a), nesta questão, a proposta é atentar para os diversos usos possíveis de uma palavra na língua. O (a) aluno(a) deverá observar os exemplos de uso da palavra amor e atribuir a cada um deles uma das definições do dicionário.

a. Sequência das respostas:

(4)

(1)

(2)

(3)

b. Sugestão de resposta: Deve-se às muitas possibilidades do uso dessa palavra, que pode adquirir diversos sentidos, dependendo do contexto em que for utilizada.

c. Professor(a), nesta questão, é interessante observar as respostas dos(das) alunos(as) e considerar corretas as respostas que contiverem a ideia de que a menina do texto não sabia explicar o amor. Aqui,

é possível recorrer ao último parágrafo do texto, que diz “Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar”.

12. SUGESTÃO DE RESPOSTA:

Comentário: Professor(a), as próximas questões trabalharão com os tempos verbais utilizados no texto “Mania de Explicação”. A proposta aqui é que o(a) estudante perceba as possíveis utilizações, dentro desse texto, dos verbos no passado e no presente e a razão da escolha desses tempos verbais.

VERBOS QUE CONTAM A HISTÓRIA: Era, gostava, sabia

VERBOS USADOS NAS EXPLICAÇÕES: É, risca, vai, entra

- a. Sugestão de resposta: Passado (pretérito imperfeito). Esse tempo verbal é utilizado para marcar as partes do texto em que ocorre a sequência textual narrativa. Professor(a), aceite as justificativas coerentes.
- b. Sugestão de resposta: Presente. O tempo verbal presente é utilizado quando o texto se torna metalinguístico. Isso ocorre em cada uma das definições ao longo do texto. Professor(a), aceite as justificativas coerentes.
- c. (X) Porque o texto é construído de forma mista, alternando narração e explicação.

ATIVIDADE 4

QUANDO MENOS É MAIS

Lilia da Silva Costa

Rochelle Kílvia Nascimento Mendes

Otaciano Dias Noronha Filho

Olá, amigo(a)!

Você já ouviu falar em minimalismo? Para entendermos esse conceito, podemos começar pela observação das imagens a seguir. Na primeira, temos a representação de um famoso personagem do cinema mudo através de seus detalhes mais básicos, essenciais. Você consegue identificá-lo a partir dos elementos apresentados na figura? Converse com seus colegas sobre essa e as outras imagens, analisando também suas legendas, e reflita sobre a mensagem que elas transmitem.



Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/b0/cf/5f/b0cf5f14733e27a4cf744117e6fd3a10.jpg>

1) Menos detalhes, mais expressividade.



Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/flor-branca-crescendo-na-rua-de-crack_2342162.htm

2) Menos cinza, mais verde.



Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/_uNBL7R-CYByQ/S13drS_FAEI/AAAAAAAABIU/iogerKO6h0A/s1600-h/Silencio.jpg

3) Menos palavras, mais ideias.



Augusto de Campos — 1965

Disponível em: <https://4.bp.blogspot.com/-fpm9lqMk-FHE/WnYF4QYv1oI/AAAAAAAAPU/IBzmI8TexPkg-ZLeHwPvH-NNEvNjPwj0ggClcBGAs/s1600/lixo-de-augusto-de-campos.jpg>

4) Menos consumo, mais qualidade de vida.

1. Você já parou para pensar que muitas vezes o que parece ser menos é mais? Essa é a essência do minimalismo: construir uma ideia através de detalhes, das informações que são essenciais. Após reflexão e conversa com seus colegas de sala, dê sua opinião sobre as imagens analisadas.

a. Com relação à imagem 1, qual personagem você e seus colegas identificaram? Que pistas permitiram essa conclusão?

b. Com relação à imagem 2, que sensações ou sentimentos são exaltados/representados pela flor brotando em meio ao asfalto?

c. Com relação à imagem 3, qual a mensagem transmitida e qual o contexto em que ela normalmente é produzida?

d. Finalmente, temos na imagem 4 um poema brasileiro bastante famoso, luxo, de Augusto de Campos, que de forma também minimalista representa a ideia “Menos consumo, mais qualidade de vida”. A partir desta legenda e da imagem, que significados você conseguiu atribuir ao poema?

2. Você percebeu que as imagens apresentadas nos convidam a refletir sobre a necessidade de também sermos minimalistas e de revermos nossas prioridades, de pensarmos em um mundo com MAIS ideias positivas e MENOS ideias negativas. Pensando nisso, complete as lacunas com sugestões suas e/ou de seus colegas. Veja o exemplo:

EX.: Precisamos de MAIS abraços reais e MENOS redes sociais.

Precisamos de MAIS _____ e MENOS _____.

3. Interessante, não é mesmo? Essa ideia de captar e representar a essência das coisas é uma das características do minimalismo, conceito fundamental para o estudo do Gênero Textual que veremos nesta atividade. Para nos ajudar a construir a noção de minimalismo, veja o que o dicionário Aulete Digital diz sobre a definição dessa palavra.

(mi.ni.ma.lis.mo)

sm.

1. Técnica ou estilo que se caracteriza pelo uso mínimo de elementos e pela simplificação da forma.

2. Art.pl. Movimento iniciado na pintura e na escultura, em Nova York, na década de 1950, caracterizado pela extrema simplificação das formas e do uso das cores e pela ausência de conteúdo emocional; e que parte do princípio de que a obra deve conter elementos meramente visuais.

3. _____

Repare que a terceira definição do quadro está em branco. Pois bem, agora é com você! Com a ajuda das imagens e legendas trazidas anteriormente, juntamente com as questões e discussões anteriores, construa sua definição de minimalismo, preenchendo as linhas do quadro.

Agora, que você já construiu a ideia de minimalismo, vamos conhecer o gênero literário *miniconto* (também conhecido como *microconto*), que está ligado ao conceito de minimalismo. Você já ouviu falar em minicontos? Será que já leu algum? Minicontos são narrativas pequenas, em que a história é contada em poucas linhas. Neles, o autor apenas sugere elementos da narrativa (como personagens, local, tempo, enredo) e o leitor deverá completar a história a partir das informações dadas, criando os aspectos que faltam. Repare que neste tipo de narrativa, cabe ao leitor imaginar a maior parte da história, a partir das pistas deixadas pelo narrador. A seguir, vejamos um miniconto da escritora brasileira **Lygia Fagundes Teles**:

Confissão

- Fui me confessar ao mar.
- E o que ele disse?
- Nada.

4. O título do miniconto é Confissão. Em que tipo de situação, normalmente, confessamos algo a alguém? O que se espera como resposta a uma confissão?

5. Podemos observar que o miniconto é escrito em forma de um diálogo. A resposta do mar apresenta uma ambiguidade (duplo sentido), já que a palavra **nada** pode ser interpretada de mais de uma forma.

a. Se a palavra **nada** for entendida como verbo, que sentido ela dará ao texto?

b. Caso a palavra **nada** seja interpretada, dessa vez, como pronome indefinido, que sentido ela dará ao texto?

Vejamos agora um miniconto da autora brasileira Adrienne Myrtes:

Caiu da escada e foi para o andar de cima.

6. Cair da escada e parar no andar de cima são acontecimentos aparentemente contraditórios, mas que se mostram como um recurso para dar expressividade ao texto. O que a expressão “ir para o andar de cima” representa nesse miniconto?

7. Podemos dizer que esse miniconto apresenta um **eufemismo**, que consiste em usar expressões para minimizar ou suavizar o peso de uma situação ou realidade desagradável. Que outros eufemismos nossa sociedade utiliza para tratar do tema proposto no miniconto?

Leremos agora um dos minicontos mais conhecidos e estudados do mundo, do autor guatemalteco Augusto Monterroso:

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.

8. Conforme observamos no início desta atividade, uma das características do miniconto é o minimalismo, que pode ser traduzido como expressar mais, com menos recursos. Um dos motivos atribuídos à fama deste miniconto diz respeito à sua capacidade de evocar diferentes situações, sugerindo diversas interpretações possíveis ao leitor. Se pensarmos no **dinossauro** desse miniconto como uma metáfora, que outros significados ele poderia assumir? Marque as alternativas possíveis.

- algo pesaroso como um problema que não foi resolvido.
- um pensamento ou ideia antiga.
- um pesadelo, achava que estava sonhando, mas era real.
- uma atitude conservadora, uma visão ultrapassada da realidade

O que levou você a marcar essa(s) alternativa(s)? Comente sua(as) escolha(s) e compare-a(as) com as escolhas de seus colegas.

9. No miniconto de Augusto Monterroso, não fica explícito o que houve, mas algo aconteceu antes do personagem acordar. Uma aventura? Viagem no tempo? Um experimento científico? Será que o personagem esperava que fosse tudo um sonho, mas ao acordar o dinossauro permanecia? Não é possível afirmar qual a verdade desse miniconto e aí reside sua genialidade. Sendo assim, qual sua versão para a existência de um dinossauro na história? Discuta com seus colegas as diversas possibilidades de interpretação.

10. Sabemos que as expressões “quando”, “ainda” e “lá” são classificadas na gramática como advérbios. As duas primeiras são advérbios de tempo e a última de lugar. Refletindo sobre o sentido desses advérbios no miniconto, coloque **V** para verdadeiro ou **F** para falso de acordo com que os termos representam no texto.

- “Quando” pode representar algo pontual, um momento específico na história.
- “Quando” marca uma época ou data em que o dinossauro acordou.
- “Ainda” pode representar um tempo fixo no passado, um fato acabado.
- “Ainda” pode dar ideia de continuidade, persistência do dinossauro retratado no texto
- “Lá” pode representar, na ficção, que as coisas não mudaram, o problema ainda persiste.
- “Lá” aponta um lugar muito afastado entre os personagens de modo que não permite o contato entre ambos.

11. Agora, que já vimos como no microconto o MENOS (as poucas palavras) pode se transformar em MAIS (as muitas possibilidades de sentido), que tal continuar lendo mais um pouco?

Subitamente, teve certeza: no futuro, se escrevessem sobre ele, teriam dificuldades para atingir os 140 caracteres exigidos pelo twitter.

Ananias José de Freitas.

“Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida”.

Bibiana Silveira Da Pieve.

Não conseguiu dormir. Uma das ovelhas recusou pular a cerca.

Pedro Pelarin.

12. E, para finalizar a brincadeira com os microcontos, que tal mais uma aventura?

Depois de refletirmos sobre minimalismo e minicontos, o desafio é que você escreva um ou mais minicontos e apresente aos colegas de sala. O tema dos trabalhos é livre. Participe dando asas à sua imaginação. Você e eles podem compartilhar em um grupo em uma das redes sociais ou em um painel na escola. Podem até criar, juntamente com seus professores, um concurso de microcontos.

Divirtam-se e aprendam.

QUANDO MENOS É MAIS ORIENTAÇÕES PARA O(A) PROFESSOR(A)

Lília da Silva Costa

Rochelle Kílvia Nascimento Mendes

Otaciano Dias Noronha Filho

Prezado(a) professor(a),

A proposta desta atividade é explorar um gênero textual que está ressurgindo com muita vitalidade, em decorrência das novas tecnologias de comunicação que valorizam textos curtos, concisos e com forte capacidade de produção de sentidos. Trata-se do miniconto (ou microconto), uma variedade de microficcão que aposta na estética minimalista como potente prática de escrita e leitura.

O roteiro busca explorar as ideias relacionadas ao conceito minimalista a partir da observação de imagens associadas ao aforismo “*Quando menos é mais*”, de modo a facilitar a experiência leitora com os minicontos apresentados. Em seguida, exercitamos a análise textual/literária de três minicontos. O primeiro, Confissão, de **Lygia Fagundes Teles**; o segundo, Escada, de Adrienne Myrtes; por fim, o miniconto “O Dinossauro”, de Augusto Monterroso.

A narrativa dos minicontos possibilita a percepção sobre o potencial expressivo que esse gênero pode gerar, através da concisão e da estética minimalista. Esperamos que os alunos, através da interação entre o professor e a turma, reflitam sobre as possibilidades de interpretação que o miniconto pode trazer, bem como sobre a riqueza literária que pode ser atingida através das metáforas, dos jogos de linguagem e da narratividade concisa do gênero estudado.

No final desta atividade, os alunos serão incentivados a dar seus primeiros passos na criação de um miniconto. Como sugestão, também, o professor poderá organizar um concurso de miniconto e uma exposição na escola.

Objetivos

Esperamos que esta atividade auxilie o(a) aluno(a) a:

- compreender o conceito de minimalismo através de imagens e textos;
- desenvolver estratégias para o entendimento de textos, atentando para os significados possíveis das pistas textuais;
- relacionar os conteúdos desenvolvidos no texto com seus conhecimentos prévios, para construir o sentido dos minicontos;
- perceber as ideias subjacentes ao gênero estudado, aprendendo a lidar com conceitos;
- exercitar a pesquisa de verbetes e a construção de significados com eles;

- observar como o manejo dos advérbios e dos tempos verbais (dêiticos) indica as condições de uma dada situação (do enunciado);
- estabelecer relações entre o conteúdo lido/visto com outras situações da vida em sociedade;
- estimular à leitura de novos textos literários.

Conteúdo temático

O minimalismo como forma de expressão narrativa.

Questões – Sugestões de respostas e comentários

1.

a. Esperamos que os alunos identifiquem o personagem Carlitos, de Charlie Chaplin. Pode ser aceito também apenas o nome do ator, já que o nome personagem não é tão conhecido. As pistas que permitem tal identificação são a cartola, o bigode e a bengala.

Sugestão para o professor: você pode apresentar imagens ou até mesmo algum filme mudo do ator interpretando o personagem clássico, caso alguns alunos não identifiquem a imagem inicial.

b. A segunda imagem representa uma flor nascida no meio do asfalto, que pode sugerir, dentre outros sentimentos e sensações, resistência, beleza, resiliência, solidão.

c. Esperamos que os alunos identifiquem que a imagem refere-se a uma enfermeira pedindo silêncio (linguagem não verbal) e que o contexto em que ela é produzida normalmente remete a um hospital.

d. Para a interpretação do poema de Augusto de Campos, esperamos que os alunos compreendam, dentre outras possibilidades, que a palavra luxo está sendo desconstruída e tornando-se a palavra lixo. Ou ainda, que o excesso de luxo não passa de lixo, em determinadas circunstâncias. Uma associação natural vem da observação de que quanto mais consumimos, isto é, quanto mais “luxamos”, mais lixo produzimos. Essa discussão pode e deve levar à questão da preservação do Planeta.

2.

Resposta pessoal.

Esperamos que os alunos, ao exprimir sua opinião, utilizem ideias e conceitos opostos ou antagônicos, como, por exemplo, mais amor, menos ódio; mais paz, menos guerra etc.

3.

Resposta pessoal.

Esperamos que o aluno explique, à sua maneira, que o minimalismo consiste em utilizar poucos recursos (linguísticos, visuais) para expressar ideias complexas.

4.

Dentre as possibilidades de resposta, podemos confessar um segredo a um amigo, confessar ao padre na igreja, confessar desejos, medos e frustrações, dentre outros. Como resposta a uma confissão, podemos esperar um conselho, uma advertência, uma sugestão ou até mesmo o silêncio.

5.

A ambiguidade do miniconto consiste na dupla interpretação da palavra **nada**, que pode ser entendida como verbo ou como pronome indefinido.

a. Em sendo verbo, nada (nadar) pode sugerir a ideia de perseverança, luta, entrega, imersão, continuidade, dentre outros.

b. Em sendo pronome indefinido, nada (coisa nenhuma) pode sugerir desistência, solidão, falta de esperança, vazio, dentre outros.

6.

Esperamos que o aluno perceba que a consequência do cair da escada seja a morte do personagem, por isso, ir para o andar de cima.

7.

Outros eufemismos para a morte, em nossa cultura, são “partir dessa para melhor”, “vestir o terno de madeira”, “partir”, “virar uma estrela”, “fazer a passagem” etc.

8.

Reconhecemos que o elemento “dinossauro” poderá assumir, no miniconto, vários sentidos metafóricos associados à ideia de antiguidade, estranheza, problema ou elemento fantasioso, de modo que as três opções marcáveis podem ser verdadeiras. O que esperamos é que o aluno seja capaz de defender, num texto argumentativo, o ponto de vista adotado, bem como compará-lo às respostas dos colegas.

9.

Resposta pessoal.

Aqui esperamos que o aluno preencha as lacunas narrativas do miniconto, as quais são apenas sugeridas pelas poucas palavras do texto. Muitas respostas são possíveis para a existência do dinossauro, inclusive a possibilidade de ele não existir de verdade na história.

10.

(V) O advérbio “quando”, na história, marca um momento pontual na história.

(F) Está evidente que quem acordou na história não foi o dinossauro.

(F) “Ainda” marca uma situação que perdura no tempo, não um fato acabado.

(V) O advérbio “ainda” indica que o dinossauro esteve antes e permanece.

(V) O advérbio “lá” sugere que o lugar referenciado é conhecido dos personagens e foi palco das ações não narradas da história

(F) O advérbio “lá” indica um lugar próximo daquele de quem se fala (3ª pessoa), no caso, aquele que acordou.

11.

Com essa questão, esperamos que os alunos deem continuidade ao processo de leitura inferencial de microcontos. Como podemos constatar, na série de questões anteriores tentamos estabelecer um diálogo de modo a chamar-lhes a atenção para os recursos linguísticos que, em associação com o conhecimento sociocultural, podem desencadear extensões de sentido. São essas extensões de sentido que constroem o MAIS a partir do MENOS. Ensinar a ler é instigar os alunos a desenvolverem sensibilidade para essas pistas e desenvolverem relações descobrindo o iceberg do qual apenas uma pequena ponta está mostrada linguisticamente na superfície. Sugerimos que o(a) professor(a) promova uma discussão na sala, oportunidade em que os alunos poderão expor suas inferências e assim adquirir autonomia como leitores.

12.

Essa última questão objetiva proporcionar aos alunos uma oportunidade de aprofundar seu conhecimento em torno do gênero microconto, na medida em que os convida a passar da condição de leitores atentos e coconstrutores de sentido a autores. Sugerimos que os minicontos sejam compartilhados com toda a turma ou ainda, se possível, que se planeje uma exposição de minicontos para serem apresentados na escola no **dia D da Leitura** (Evento de leitura que acontece nas escolas Municipais do Estado do Ceará) ou em outros eventos literários da escola.

BIODATAS

Alana Kercia Barros Demétrio. E-mail: alanakerciab@gmail.com. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Revisora de textos na Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Ana Karine Souza. E-mail: akarine.letas@gmail.com. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) POSLA. Professora temporária do Estado do Ceará SEDUC-Ce. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Andreia Marques dos Santos. E-mail: andreia.marques@aluno.uece.br. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede privada. Membro do Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE-UECE).

Andrezza Alves Queiroz. E-mail: andrezzaaqueiroz@gmail.com. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE) e do Grupo de Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará (PRAETECE-UECE).

Benedita Conceição Braga Monteiro. E-mail: benconceicao@gmail.com. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora das redes pública e privada do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Bruna Maele Girão Nobre Pinheiro. E-mail: brunamaele@gmail.com. Mestranda em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Ceará.

Denise Teixeira Marques. E-mail: denisetmrqs@gmail.com. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Revisora de texto de rede privada de ensino do Ceará. Membro de Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE-UECE).

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes. E-mail: eleonora.lucas@aluno.uece.br. Doutoranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do grupo de estudos e pesquisas Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT).

Francisca Poliane Lima de Oliveira. E-mail: meuemail.poly@gmail.com. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Formadora de professores pela SME Horizonte. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Francisca Renara Mariano do Nascimento. E-mail: renara.nascimento@aluno.uece.br. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mediadora de aprendizagem da rede municipal de Fortaleza.

Hylo Leal Pereira. E-mail: hyloleal@gmail.com. Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede estadual do ensino do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Isadora Moura Rodrigues Freitas. E-mail: isadora.moura@aluno.uece.br. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede pública estadual do Ceará.

Janaína Vieira Taillade Abud. E-mail: janataillade@gmail.com. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Multimodalidade e Estudos da Tradução (GPMET).

Jariza Augusto Rodrigues. E-mail: jarizaaugusto@gmail.com. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal do ensino de Fortaleza (SME). Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Joana D'arc Pinheiro. E-mail: jdarc.pinheiro@gmail.com. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Évora. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Kandice da Silva Ferreira. Email: kandiceferreira@gmail.com. Mestra Pelo POSLA UECE. Professora temporária do município do Eusébio. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Lilia da Silva Costa. E-mail: lylia.costa@gmail.com. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-graduada em Educação Biocêntrica pela Universidade do Vale do Acaraú em parceria com o Centro de Desenvolvimento Humano. Professora da rede estadual de ensino do Ceará.

Luiz Eleildo Pereira Alves. E-mail: eleildoa@gmail.com. Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE) e do Grupo de Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará (PRAETECE-UECE).

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior. E-mail: manoel.ivany.mi@gmail.com. Graduando em Letras (Português – Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede estadual do ensino do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC-UECE).

Maria Helenice Araújo Costa. E-mail: profahelen.uece@gmail.com. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

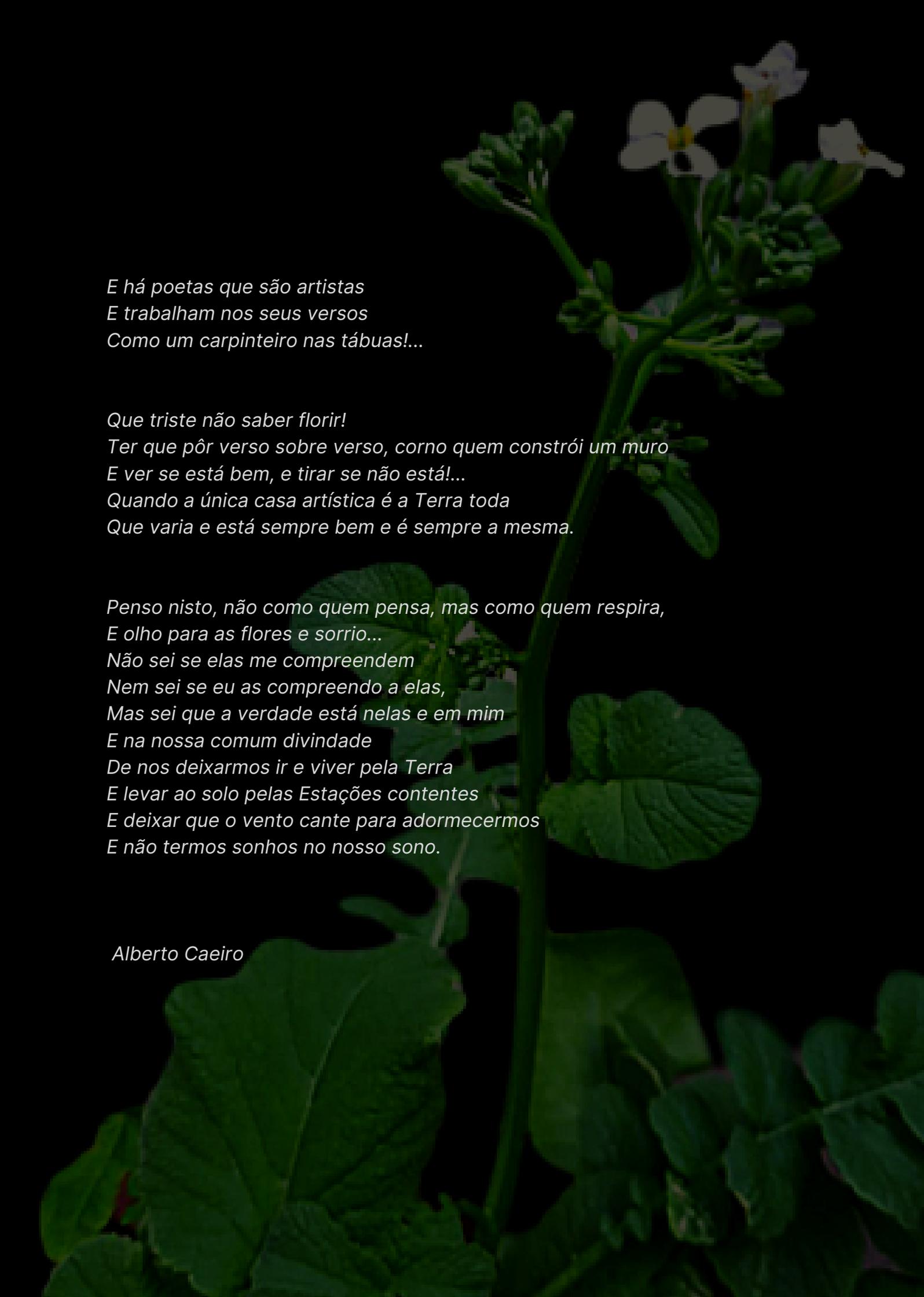
Otaciano Dias Noronha Filho. E-mail: otacianojr@hotmail.com. Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da rede municipal de Fortaleza. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Rebeca Vitória do Nascimento Marques. E-mail: rebecavic00@gmail.com. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do Mestrado Profissional em Letras da UECE.

Renan da Ponte Castelo Branco. E-mail: renandaponte@gmail.com. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor de Língua Portuguesa e Redação.

Rochelle Kilvia Nascimento Mendes. E-mail: rochellekilvia@gmail.com. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Ensino do Texto (GEENTE-UECE).

Talita Rodrigues Mena Barreto. E-mail: talitamena97@gmail.com. Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).



*E há poetas que são artistas
E trabalham nos seus versos
Como um carpinteiro nas tábuas!...*

*Que triste não saber florir!
Ter que pôr verso sobre verso, como quem constrói um muro
E ver se está bem, e tirar se não está!...
Quando a única casa artística é a Terra toda
Que varia e está sempre bem e é sempre a mesma.*

*Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira,
E olho para as flores e sorrio...
Não sei se elas me compreendem
Nem sei se eu as compreendo a elas,
Mas sei que a verdade está nelas e em mim
E na nossa comum divindade
De nos deixarmos ir e viver pela Terra
E levar ao solo pelas Estações contentes
E deixar que o vento cante para adormecermos
E não termos sonhos no nosso sono.*

Alberto Caeiro