



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

DANIELLE MARIA GOMES VELOSO

**REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: O FOCO NA RECATEGORIZAÇÃO
PARA COMPREENSÃO DO PONTO DE VISTA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2018**

DANIELLE MARIA GOMES VELOSO

REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: O FOCO NA RECATEGORIZAÇÃO
PARA COMPREENSÃO DO PONTO DE VISTA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Veloso, Danielle Maria Gomes.

Referenciação e ensino de leitura: o foco na recategorização para compreensão do ponto de vista [recurso eletrônico] / Danielle Maria Gomes Veloso. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 158 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos..

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

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

DANIELLE MARIA GOMES VELOSO

REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: O FOCO NA RECATEGORIZAÇÃO
PARA COMPREENSÃO DO PONTO DE VISTA

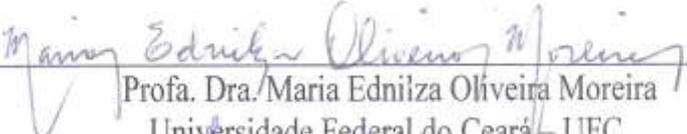
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 21 de maio de 2018.

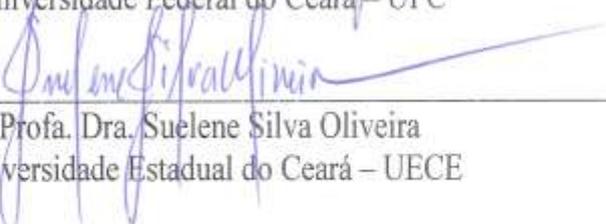
BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Ao meu querido esposo Júnior e à minha
amada filha Cecília Branca.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela constante renovação da fé e da esperança.

Ao meu pai Dionísio e a minha mãe Eliete pelo amor e pelo incentivo, pela abdicação de tempo e de muitos projetos pessoais para que eu tivesse a oportunidade de estudar e de ter uma formação acadêmica.

Ao meu esposo Júnior pelo amor tão nitidamente manifestado através de seu total e irrestrito apoio e sua dedicação em cuidar de forma primorosa de nossa filha nos meus muitos momentos de ausência durante a produção deste trabalho.

À minha sogra que se esmerou nos cuidados à minha filha para que eu pudesse estudar e desenvolver este trabalho com tranquilidade.

À minha orientadora, professora Helenice, pela dedicação, pela orientação paciente e cuidadosa, pelas contribuições sempre tão precisas que me ajudaram a superar as minhas enormes limitações acadêmicas. Muito obrigada pelo privilegio de ser sua orientanda.

Aos meus irmãos amados, Samuel, Daisy, Debora e Denise, pela força e apoio incondicional.

Ao professor Valdinar Custódio pela luz que lançou na ideia inicial que originou este trabalho, pelas contribuições fundamentais desde o anteprojeto até a qualificação.

À professora Suelene pelas preciosas contribuições no projeto e por aceitar o convite para mais uma vez ler este trabalho e tecer considerações sobre ele.

Às professoras e aos professores do Profletras – UECE, pela excelente contribuição para a melhoria do ensino na educação básica ao traduzir teoria em práticas inovadoras e eficazes para a sala de aula.

À minha turma do Profletras/UECE, pelo compartilhamento de experiências e emoções durante o curso e pela convivência fraterna.

À Franciliane Formiga, diretora da EEM Profa. Diva Cabral, e à Francisca Moreira dos Santos Queiroz, diretora da EEMTI Maria Thomásia, pela compreensão diante de minhas eventuais ausências, por generosamente permitirem minhas substituições. Obrigada por me darem autonomia e incentivo para desenvolver as ações didáticas que constituíram a investigação desta pesquisa.

Aos meus alunos do 9º C da EEM Profa. Diva Cabral e do 9º B da EEMTI Maria Thomásia, pelo engajamento, pela importante adesão e participação neste trabalho.

À professora Ive Marian e ao professor Samuel de Melo pela generosidade em me ajudarem no desenvolvimento dessa pesquisa.

À minha amiga querida Saray que mesmo distante me motiva e me inspira a lutar pela vida. Uma pessoa tão iluminada, cheia de vida e de carisma, brilhante em tudo o que faz.

Aos meus queridos amigos de mestrado Ravena e João Paulo, pelo companheirismo e pela oportunidade de poder compartilhar momentos de tensão, mas também de vitórias nessa caminhada para prosseguir e concluir o mestrado.

À Jaqueline, Rebeca e Mônica, amigas queridas do mestrado, pela leveza, pela gentileza e pela contínua disposição em ajudar e em ouvir.

À minha amiga Cláudia, pelo apoio e contribuição para minha aprovação no mestrado profissional.

Aos professores Iliane, Priscila, Ester, Yorrana e Fladimir pelas substituições quando precisei me ausentar de minhas turmas diante das muitas demandas do mestrado.

E à CAPES, cujo financiamento possibilitou a realização deste trabalho.

“Neste momento de música eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música. Volta Seca não pensava com certeza em Lampião neste momento. Pedro Bala não pensava em ser um dia o chefe de todos os malandros da cidade. O Sem-Pernas em se jogar no mar, onde os sonhos são todos belos. Porque a música saía do bojo do velho carrossel só para eles e para o operário que parara. E era uma valsa velha e triste, já esquecida por todos os homens da cidade”.

(Capitães da areia - Jorge Amado)

RESUMO

Neste trabalho abordamos a leitura a partir da proposta sociocognitiva da referencialização com foco na recategorização. Adotamos como pressupostos básicos a visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2000), o texto como evento comunicativo (BEAUGRAND, 1997) e a aprendizagem como cognição situada (COSTA, MONTEIRO E ALVES, 2016). Estabelecemos como objetivo do estudo investigar se a abordagem desses fenômenos, a partir das pistas de contextualização e dos andaimes fornecidos na materialidade textual e na interação contribuiria para ampliação da competência leitora dos alunos. Os sujeitos participantes da experiência foram 9 (nove) estudantes de duas turmas de ensino fundamental: 5 (cinco) alunos da turma 1 e 4 (quatro) alunos da turma 2. Em ambos os casos os participantes estavam matriculados no nono ano do Ensino Fundamental de duas escolas distintas da rede estadual. Os dados que analisamos foram gerados ao longo de um curso de interpretação textual que constou de 10 (dez) encontros de cento e dez minutos na turma 1 e 10 (dez) encontros de cinquenta minutos na turma 2. Nesse período elaboramos e desenvolvemos 04 (quatro) atividades, na turma 1 e duas atividades na turma 2. Para a coleta de dados, recorremos a dois instrumentos: as próprias atividades didáticas, cuja análise foi fundamental para verificar o entendimento dos participantes acerca das questões relativas a nosso objeto de estudo e a observação participante, com a qual pudemos vivenciar pessoalmente o evento de nossa análise e unir o objeto de estudo ao seu contexto, valorizando a interação social e integrando o observador à sua observação. Os registros utilizados sugerem que, embora com diferentes níveis de compreensão, esses alunos ampliaram sua compreensão leitora, por meio do fornecimento de pistas e andaimes e assim conseguiram: reconhecer a intencionalidade nas escolhas lexicais do produtor do texto e perceber as recategorizações nos textos lidos durante o desenvolvimento da proposta de intervenção. Atribuímos esse avanço a pelo menos três fatores: a abordagem proposta nas atividades, a mediação desenvolvida pelo professor durante as aulas e o interesse dos alunos em incrementar o currículo ao participar de um curso de compreensão textual que lhes forneceu um certificado produzido pela escola onde aconteceu a intervenção.

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

ABSTRACT

In this work we approach the reading from the sociocognitive proposal of the reference with focus on the phenomenon of recategorization. We adopt as basic assumptions the dialogical view of language, text as a communicative event and learning as situated cognition. We established as objective of this study to investigate if the approach of these phenomena, from the clues of contextualization and the scaffolds provided in the textual materiality and in the interaction contributed to an increase of the reading competence of the students. The participants were 9 (nine) students from two elementary school classes: 5 (five) students in class 1 and 4 (four) students in class 2. In both cases the participants were enrolled in the ninth grade of elementary school of two distinct schools of the state system. The data we analyzed were generated during a course of textual interpretation that consisted of 10 (ten) one-hundred and ten-minute meetings in class 1 and ten (ten) fifty-minute meetings in class 2. In this period we elaborated and developed 04 four) activities in class 1 and two activities in class 2. For data collection, we used two instruments: the didactic activities themselves, whose analysis was fundamental to verify the participants' understanding of the issues related to our object of study; the participant observation, with which we could personally experience the event of our analysis and unite the object of study to its context, valuing social interaction and integrating the observer to its observation. In general, we may dare to say that there was a change in the conception of text and reading of the students. The types of records used suggest that, although at different levels of comprehension, these students broadened their reading comprehension through the provision of clues and scaffolds and thus succeeded in: recognizing intentionality in the lexical choices of the text producer and perceiving the recategorization in the texts read during the development of the intervention proposal. We attribute this advance to at least three factors: the approach proposed by the didactic material, the mediation developed by the teacher during the classes and the students' interest in increasing the curriculum by participating in a text comprehension course that provided them with a certificate produced by the school where the interventivo happened.

Keywords: Sociocognition. Recategorization. Text, Reading. Mother tongue teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo 2 (atividade da revista Siaralendo)	46
Figura 2 – Característica cíclica da pesquisa-ação	50
Figura 3 – Capa da revista Exame	70
Figura 4 – Capa da página do Facebook Caneta Desmanipuladora	70
Figura 5 – Resumo dos principais pontos da reforma da previdência .	82
Figura 6 – Infográfico sobre as mudanças na reforma da previdência.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das atividades e dos critérios de análise	61
Quadro 2 – Plano para execução da 1ª atividade	68
Quadro 3 – Plano para execução da 2ª atividade	72
Quadro 4 – Plano para execução da 3ª atividade	75
Quadro 5 – Plano para execução da 4ª atividade	76
Quadro 6 – Resumo dos principais pontos da reforma da previdência..	77

SUMÁRIO

1	1 INTRODUÇÃO	14
2	2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A PROPOSTA SOCIOCOGNITIVISTA	20
2.2	LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO	25
2.3	ABORDAGEM DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO SITUADA .	30
2.4	PRINCÍPIOS SOCIOCOGNITIVOS DA REFERENCIAÇÃO.....	35
2.5	UMA PALAVRA SOBRE RECATEGORIZAÇÃO	40
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	49
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	52
3.3	GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	55
3.3.1	A observação participante	56
3.3.2	Questões condutivas	57
3.4	ORGANIZAÇÕES DOS DADOS.....	60
3.5	CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	61
4	RELATO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	65
4.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES	76
4.2.1	Análise da atividade 1	77
4.2.2	Análise da atividade 2	90
4.2.3	Análise da atividade 3	104
4.2.4	Análise da atividade 4	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	129
	APÊNDICE A - ATIVIDADE 1.....	130
	APÊNDICE B - ATIVIDADE 2.....	134
	APÊNDICE C - ATIVIDADE 3.....	139
	APÊNDICE D - ATIVIDADE 4.....	144
	ANEXOS	148

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	149
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA.....	152
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA.....	153
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	156

1 INTRODUÇÃO

Adotar a concepção de texto como um evento comunicativo em que os leitores e o contexto contribuem para construção coerente dos sentidos é uma providência adequada para o trabalho de compreensão leitora, visto que, nessa concepção, a materialidade textual não é mais tida como a única detentora dos sentidos; funciona como “um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Desse modo, entendemos que, no ensino de língua materna, o investimento nessa visão de texto favorece a percepção do leitor-aprendiz que ainda continua no patamar muito abaixo do esperado conforme apontam, mesmo que superficialmente, as avaliações externas no âmbito estadual (Spaee) nacional (Saeb) e internacional (Pisa),

A fim de contribuir nessa árdua tarefa de melhorar a competência leitora dos alunos, dispomo-nos a enfrentar o desafio de ajudar nossos alunos a compreender os sentidos do texto. Para isso, seguimos a orientação sociocognitiva da referenciação, a partir da análise de teóricos que defendem a ideia de que as referências são elaboradas e transmitidas discursivamente. Sendo assim, com o objetivo de intervir didaticamente na aprendizagem de alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, desenvolvemos atividades de compreensão textual que prezou por despertar a co-responsabilidade pela produção de sentidos.

Buscamos inspiração e referência na abordagem de produção de atividades apresentada pela Revisa Siaralendo¹ (2009), que, em sua proposta, almeja interagir com o aluno a fim de que ele possa, no decorrer da leitura dos textos, construir sentidos, selecionar informações a partir da materialidade linguística, acionar o conhecimento de mundo, utilizando o contexto imediato e recorrendo a outros tipos de linguagem em função de variados propósitos. Vale ressaltar que todos esses aspectos aos quais se dirige atenção no material em tela são na verdade elementos que o inserem numa concepção de linguagem e de

¹ Projeto formado por três módulos, configurando-se no livro em formato de revista, que tem por título Siaralendo. A equipe responsável pela elaboração optou por essa formatação com o objetivo de efetivamente promover o diálogo com o aluno e de fazê-lo vivenciar os gêneros. Esse material traz uma abordagem voltada para a interação e apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem.

cognição situada e que se assenta numa base epistemológica maior, a complexidade dos fenômenos sócio-cognitivo-culturais.

Dentro dessa perspectiva, baseamo-nos na orientação sociocognitiva da referenciação, a partir da análise de teóricos, tais como Marcuschi (2008), Koch (2002) que defendem a ideia de que as referências são elaboradas e transmitidas discursivamente. Ou seja, a mente dos sujeitos, a linguagem e o mundo se interligam de forma interdependente, por meio de práticas discursivas situadas. Ter essa compreensão sobre a linguagem e de como ela é processada e se faz presente na vida dos sujeitos foi fundamental para a elaboração das nossas atividades de compreensão leitora e para sua aplicação mediada junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

Embora seja uma área de estudo relativamente recente, há uma quantidade considerável de pesquisas realizadas no Brasil no que diz respeito aos estudos da Linguística Textual (doravante LT) no tocante às pesquisas que abordam a perspectiva sociocognitiva da referenciação. Apontaremos alguns desses pesquisadores que darão sustentação ao nosso trabalho.

Os estudos de Beaugrande (1997) e Marcuschi (2008) servem de base para a proposta de texto que desejamos trabalhar em sala de aula durante a mediação da nossa proposta de intervenção, visto que esses teóricos desenvolveram pesquisas sobre leitura e consideraram o texto como um processo dinâmico que vai além da materialidade linguística e que envolve os participantes do discurso.

Outros pesquisadores contribuíram para além da teoria, uma vez que elaboraram de forma didática materiais que abordam os conceitos mais relevantes sobre a proposta sociocognitivista da referenciação, mas também produziram atividades que trabalham e esclarecem essa teoria ao professor. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) produziram um material em que abordam os conceitos básicos do estudo da referenciação, sempre fazendo uma relação, ao final de cada capítulo, entre a teoria exposta didaticamente e como tal conhecimento poderia ser aplicado ao ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.

Encontramos suporte teórico também na pesquisa de Lima e Cavalcante (2015) quando afirmam que através dos referentes explícitos ou não do texto, podemos construir sentidos e compreender o projeto de dizer do produtor do texto. Ou seja, entendemos que o processo de recategorização pode revelar-se em

expressões referenciais, de forma que a sua construção não se restringe a uma relação explícita lexicalmente entre um referente e uma expressão referencial recategorizadora.

Sabemos que o projeto de dizer pode apresentar-se disfarçado e, dependendo da forma como a linguagem é construída. Dessa forma, almejamos que os alunos alcancem, ao longo das atividades que serão desenvolvidas, níveis mais profundos de compreensão leitora. Assim pretendemos contribuir para que o indivíduo tenha exercício pleno de sua cidadania, através do domínio das práticas sociais. Com tais considerações, propomos, como objetivo geral, investigar um campo ainda pouco explorado no âmbito escolar: referenciação e suas implicações no ensino de leitura.

Sustentado por esse suporte teórico exposto, o desafio de nossa pesquisa é atuar numa perspectiva contrária ao modelo tradicional. Devemos buscar, conforme nos diz Costa (2013), uma postura de interação diante das situações de abordagem do texto, sem ignorar o entrelaçamento dos possíveis componentes constitutivos do evento comunicativo de forma a aprofundá-lo e a ampliá-lo.

Também devemos esclarecer aqui que já há uma série de pesquisas sobre o ensino que abordam os processos referenciais em seu acontecer, isto é, atentando para as relações complexas que se estabelecem contingencialmente em torno da fabricação dos objetos de discurso na construção da coerência textual, tanto em atividades de leitura quanto de escrita.

Merece destaque, por exemplo, a dissertação de Monteiro (2014), trabalho que pode ser considerado como inaugural nessa linha. Nesse trabalho, a autora descreve de forma minuciosa todo o desenvolvimento das discussões que proporcionam o acionamento de processos inferenciais na construção de referentes básicos para a compreensão de textos que são lidos conjuntamente.

Ainda no âmbito da leitura, vale a pena conhecer a pesquisa de Pereira (2017), que trata da leitura, por alunos do Ensino Médio, de questões do ENEM focando atenção nas cadeias anafóricas que, segundo a observação do autor, se estabelecem desde o texto base, passando pelo enunciado da questão e desembocando nos itens para a escolha da resposta pretensamente correta. A descrição das discussões empreendidas em torno da marcação das opções

proporcionam muitas reflexões sobre a construção de referentes no processo de textualização que se desenvolve durante o ato de ler.

Além desses dois trabalhos, são também dignos de nota as pesquisas de Rodrigues (2015), Parente (2016), Oliveira (2017), Mendes (2017) todas elas voltadas para a produção de sentido, quer via tarefa de escrita, quer via exercícios de leitura, tendo como foco a construção negociada da referenciação enquanto processo dinâmico e complexo.

Embora levando em conta toda essa série de reflexões em torno da referenciação na prática real de sala de aula, consideramos que nosso trabalho encontra ainda espaço entre esses outros tantos. Por um lado, percebemos que nosso objeto estudo, a recategorização, não mereceu ainda a atenção dessas pesquisas que se desenvolvem no ambiente da sala de aula; por outro lado, reconhecemos que, por se tratar de uma tentativa de mudança de paradigma, muitas outras experiências deverão ser desenvolvidas, socializadas e discutidas até que consigamos assumir esse outro ponto de vista. Entendemos que a relevância deste trabalho reside no fato de constituir mais um exemplo das inúmeras possibilidades que os professores encontrarão no seu fazer didático ao tratar do tema por esse novo prisma.

Levando em conta esses pressupostos teóricos e considerando que o trabalho final do Mestrado Profissional em Letras consta de uma proposta de intervenção didática para o ensino de língua materna, produzimos e desenvolvemos com os alunos duas sequências de atividades, com dois exercícios para cada sequência. Analisamos nas respostas das atividades propostas como também na interação em sala e com o professor mediador se os participantes da pesquisa conseguiram perceber que, dependendo do projeto argumentativo do produtor do texto, há recategorização dos objetos do discurso.

Objetivando alcançar dois objetivos específicos, no decorrer da experiência, refletimos sobre como a) os estudantes produzem sentido a partir dos andaimes e das pistas fornecidos na materialidade textual e na interação em sala; b) as escolhas lexicais refletem o projeto argumentativo do produtor do texto.

A fim de investigarmos essas questões, promovemos 10 (dez) encontros de cento e dez minutos na turma 1 e 10 (dez) encontros de cinquenta minutos na turma 2. Nesse período elaboramos e desenvolvemos 04 (quatro) atividades, na turma 1 e duas atividades na turma 2. Nesse período, desenvolvemos quatro

sequências de atividades de compreensão textual. Os sujeitos participantes de nossa pesquisa foram alunos de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental II, de duas escolas estaduais do município de Fortaleza. Recorremos a dois instrumentos para a coleta de dados: notas de observação interativa, que reúnem o registro das observações da pesquisadora e respostas a questões condutivas, que englobam a resolução das questões propostas nas atividades didáticas.

As ações mobilizadas a partir desses instrumentos nos forneceram dados que foram analisados concernentes à interpretação dos estudantes. Temos convicção de que pesquisas dessa natureza são relevantes no atual cenário de estudos da Linguística textual com foco na referenciação, no tocante ao fato de haver ainda poucas publicações que relacionem essa teoria ao ensino de leitura, especialmente no que diz respeito aos recursos da proposta sociocognitiva da referenciação como ferramenta da compreensão textual.

Quanto à organização da estrutura do trabalho, este relato apresenta cinco capítulos, a saber: a introdução, no qual comentamos estas considerações iniciais, o referencial teórico que embasa a pesquisa, os procedimentos metodológicos que utilizamos no experimento, o relato da proposta de intervenção com a análise dos dados coletados, além das considerações finais, das referências e dos anexos da pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos uma breve explanação sobre a teoria a qual nos amparamos, iniciando com uma breve retomada histórica do sociocognitivismo, depois comentamos sobre a noção de texto no tópico leitura e textualização. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre a abordagem da leitura na perspectiva da cognição situada. Na sequência abordamos, brevemente, os princípios sociocognitivos da referenciação e, por último, demos uma palavra sobre o fenômeno da recategorização.

No terceiro capítulo, explicamos sobre a metodologia adotada para realizar a pesquisa. Enquadramos o nosso trabalho como pesquisa-ação, apresentamos o tipo e a natureza da nossa pesquisa apoiando-nos em alguns autores que discutiram sobre esse método. Na seção seguinte do capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa e os participantes envolvidos, a organização do corpus e as categorias definidas para a análise.

No quarto capítulo, baseados nos pressupostos teóricos apresentados, descrevemos e analisamos os dados da pesquisa. Na primeira sequência de

atividade observamos se houve produção de sentidos a partir das pistas e andaimes fornecidos na materialidade textual e nas interações em sala. Na segunda atividade analisamos se os participantes conseguiram compreender a recategorização presente na capa da revista Exame produzida pela caneta desmanipuladora, na terceira atividade observamos se os alunos reconheceram a intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que caracterizam o referente adolescente infrator e, finalmente, na quarta atividade verificamos se os participantes perceberam as recategorizações presentes nas cartas introdutórias da obra de Jorge Amado, a partir da compreensão de que as escolhas lexicais denunciam o projeto de dizer do produtor do texto.

No quinto capítulo, que trata das considerações finais, recapitulamos nossas questões de pesquisa e apresentamos algumas reflexões sobre as análises e os resultados obtidos no experimento.

Concluimos nosso trabalho com a exposição das referências citadas, os anexos onde dispomos o parecer do Comitê de Ética, dois Termos de anuência, dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, referentes as duas escolas onde a intervenção foi desenvolvida e as atividades didáticas. Além disso, colaboramos também, para o ensino de Língua Portuguesa, com a produção de um manual pedagógico que propõe um caminho diferente para a abordagem das aulas de leitura.

A seguir, iniciaremos as discussões sobre as teorias que embasaram o desenvolvimento do nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências.”

(Bakhtin)

Neste capítulo, serão apresentados os principais pressupostos teóricos nos quais buscamos apoio para a realização de nossa pesquisa. Damos ênfase apenas a noções básicas encontradas na bibliografia relacionada aos aspectos mais relevantes da questão que abordamos.

Na primeira seção apresentamos um breve histórico do surgimento do cognitivismo clássico e da proposta sociocognitivista, cuja orientação adotaremos como base para o nosso trabalho. Em seguida, na segunda seção denominada leitura e textualização, comentamos a noção de texto na perspectiva da Linguística Textual. Na terceira seção, tratamos da abordagem didática da leitura na perspectiva da cognição situada. No tópico seguinte, esclarecemos alguns pontos sobre os princípios sociocognitivos da referenciação. No quinto e último tópico comentamos, brevemente, alguns aspectos concernentes ao fenômeno da recategorização.

2.1 A PROPOSTA SOCIOCOGNITIVISTA

No século XX, surge o behaviorismo (SKINNER, 2003) declarando que as interações entre a linguagem e a mente aconteciam sob uma perspectiva comportamentalista. Segundo essa teoria, a cognição é fruto do processamento de informações oriundas dos sentidos e das experiências analisadas. Paralelamente aos estudos behavioristas de Skinner outras teorias, com paradigmas opostos, surgiram, em meados do século XX, com o objetivo de refutar esse modelo teórico predominante na época.

Inicia-se, portanto, o desenvolvimento das ciências cognitivas cujo fundamento principal resume-se em entender a mente como um sistema operacional, já que compara os processos mentais a um modelo computacional. Segundo os idealizadores dessa teoria, a linguagem humana possui propriedades

formais que podem ser comparadas a verdadeiros programas de computadores. Os cognitivistas clássicos intensificaram, basilamente, as pesquisas relacionadas aos “aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 254). As principais hipóteses norteadoras dessa teoria, segundo Koch e Cunha-Lima (2007) são:

- a) a separação entre mente autônoma e corpo;
- b) a distinção entre processos internos e externos;
- c) a concepção de mente como sistema de representação simbólica.

A primeira hipótese considera a mente uma entidade autônoma em relação ao corpo. Segundo essa concepção, o corpo é necessário apenas para dar suporte a essa mente. Marcuschi (2007, p. 134), ao citar Langacker (1997, p. 233), rejeita esse pensamento ao ponderar que “a mente não se desliga do corpo e está situada em contextos físicos, sociais, históricos e carregados de culturas e vivências”. De acordo com Custódio-Filho

a separação entre mente e corpo foi o artifício necessário para que a ciência moderna justificasse a possibilidade de o pensamento racional permitir o desvendamento da verdade. Em princípio, frente à natureza multifragmentada da realidade, frente à enorme quantidade de estímulos contraditórios entre si, não haveria como a mente organizar o conhecimento (confiável e verdadeiro) se ela não operasse num plano diferente do corpo. Haveria, então, na mente, um conjunto de procedimentos lógico-matemáticos que garantiriam/facilitariam a necessária regularidade para armazenar o conhecimento (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p.22)

O segundo fundamento do cognitivismo tradicional estabelece uma distinção entre os processos internos e externos. Para os adeptos dessa teoria, não há influência dos aspectos sociais nas atividades mentais, ou seja, essa concepção rejeita qualquer tipo de relação entre a mente e o contexto comunicativo. Koch e Cunha-Lima (2007) discordam dessa concepção quando postulam que não há fronteiras delimitadas, pois o que existe é uma inter-relação complexa entre esses dois segmentos. De acordo com as autoras, não há separação entre a cognição e os fatores externos como, por exemplo, cultura, sociedade e história.

O terceiro pressuposto cognitivista concebe a mente como um sistema de representação simbólica. De acordo com Koch e Cunha-Lima (2007), a concepção da qual os sistemas simbólicos clássicos podem demonstrar aprendizado não é adequada, visto que tais modelos dependem de uma quantidade considerável de informações dadas de forma inata, ou seja, desde o começo de seu funcionamento.

Ademais, não se pode desconsiderar que há uma evidente versatilidade que capacita aos sistemas cognitivos se adaptarem a condições adversas. Ainda segundo as autoras essa flexibilização vai de encontro à ideia de um rígido sistema físico simbólico.

A partir da década de 1980, os pilares da proposta cognitivista – a separação entre mente e corpo, a distinção entre fenômenos internos e externos e a representação simbólica – foram severamente criticados, dando margem a outras teorias que diziam exatamente o oposto do que apregoava os estudiosos do cognitivismo clássico. A partir dessas reflexões, surge, então, a perspectiva sociocognitivista. Custódio – Filho (2011, p. 25) conseguiu condensar em três pontos essa tese. Para o autor, essas afirmativas são conectadas entre si e responsáveis pela criação umas das outras. Vejamos:

mente e corpo atuam num *continuum*, de modo que “os aspectos motores e perceptuais bem como as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 275);

as atividades cognitivas ocorrem em forte interação com o meio, já que “nada ocorre em um ser vivo se não se dá com ele uma história de interações na qual este se realize em uma epigênese particular” (MATURANA; GARCÍA, 1998, p. 53);

a realidade é constitutivamente instável, “fabricada”, no dizer de Blikstein (2003), para quem “a nossa percepção não é ‘ingênua’ ou ‘pura’, mas está condicionada a um sistema de crenças e estratégias perceptuais” (BLIKSTEIN, 2003, p. 50-51).

Ao observarmos o uso da linguagem nas interações humanas, podemos constatar que os processos cognitivos, propiciados pela vida social, não se dão somente na mente. Marcuschi (2007) também endossa a ideia de que além da linguagem, a cultura incorporada também opera como fenômeno cognitivo, pois somos mais do que mero resultado de nossa condição genética. Koch e Cunha-Lima (2007) defendem o argumento de que os aspectos motores e as formas de raciocínio abstrato são inter-relacionados. Segundo Custódio Filho (2011), a corporificação do raciocínio comprova que a mente não funciona desconectada do corpo, então a ideia de que o conhecimento é processado sem considerar a ação do corpo no mundo está equivocada e incompleta.

Marcuschi (2007, p. 125) mostra-se sintonizado com os argumentos dos teóricos já citados em relação ao segundo tópico da tese sociocognitiva, quando

assevera que “a ordem de nossos conhecimentos e das instituições que o suportam não é uma ordem natural, mundana. É uma ordem essencialmente cognitiva e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa.” Para Custódio Filho (2011), a cognição só é elaborada de acordo com a interação do sujeito no mundo. Ou seja, ela será construída de acordo com a realidade e com o contexto que envolve esse indivíduo, e também dependerá do agir do indivíduo com outros sujeitos.

Em relação ao último ponto da perspectiva sociocognitiva, destacamos a discussão proposta por Mondada e Dubois (2003) em que as autoras postulam que as significações dadas aos objetos de discurso são flexíveis e elaboradas de acordo com o contexto, ou seja:

as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 118)

Nessa mesma direção, Marcuschi também defende a noção de cognição contingenciada ao sugerir que, além de uma cognição que se desenvolve a partir de modelos ou experimentos mentais, “há uma cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada.” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

De acordo com Koch e Cunha Lima (2007) é a natureza essencialmente situada da cognição que justifica como os indivíduos apresentam resultados antagônicos em atividades que seriam abstratamente descritas da mesma forma ao serem realizadas em contextos sociais diferentes. As autoras citam um exemplo interessante e questionam essa evidente diferença de desempenho. Vejamos:

Por exemplo, uma criança que trabalha vendendo balas na rua consegue, com muita velocidade, realizar cálculos matemáticos relativamente complexos e não consegue realizar os mesmos cálculos na escola (ou, mesmo, outros mais simples). Ora, se estivesse em jogo apenas o raciocínio matemático abstrato, como explicar a flagrante diferença de desempenho? (KOCH; CUNHA LIMA, 2004, p.280).

Para a tese sociocognitiva, a realidade não é estável, mas sim instável, visto que constantemente a ressignificamos e a reconstruímos de acordo com o

meio e com os contextos sociais de interação. “O que de fato ocorre é um trabalho de constantes elaborações e reelaborações em que percepção e processamento se encontram completamente imbricados” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 36). Ou seja, a forma como significamos e ressignificamos o mundo está relacionado às situações comunicativas de que participamos.

Salomão se mostra favorável à ideia de instabilidade do real quando expõe que “o mundo existe e que a mente é inseparável do mundo, em sua materialidade e em sua história: de fato, a mente é parte do mundo e, nesta condição, não o representa, mas atua nele, e o transforma ao transformar-se” (SALOMÃO, 2010, p. 165). Segundo a autora, a cognição está associada ao meio social, às diferentes situações, aos contextos que se apresentam e nos quais estamos inseridos.

Como já exposto, o sociocognitivismo surgiu a partir de várias teorias dispostas a contra-argumentar os princípios do cognitivismo clássico. Em relação a esses estudos, há a compreensão de que os aspectos cognitivos necessitam ser observados a partir de uma construção em sociedade e não de forma individual, ou seja, o conhecimento é um efeito das interações sociais e não de uma mente isolada (MARCUSCHI, 2007).

São esses aspectos relacionados à interação entre a linguagem, o indivíduo e o contexto em que a nossa proposta de intervenção pretende se fundamentar. Dessa forma, vamos nos amparar nos conceitos e estudos fornecidos pela Linguística Textual (doravante LT), já que “é o texto como objeto de análise que permite a construção de um quadro investigativo privilegiado para que se percebam as profundas e constitutivas relações entre linguagem, conhecimento e cultura” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 49). Koch e Cunha-Lima (2007), ao explicar um dos principais postulados da LT, enfatizam o argumento de que a LT e os conceitos defendidos pela proposta sociocognitiva se entrelaçam.

Os textos não são explícitos, não trazem para a sua superfície tudo que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar à compreensão inequívoca do seu sentido. Todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 296)

Para Custódio Filho (2011), os estudos atuais da LT se configuraram baseados na proposta sociocognitiva de pressupostos teóricos como interação e noção de realidade instável. Dessa forma, “assumir o sociocognitivismo como proposta teórica basilar é quase uma reivindicação natural dos estudos em LT” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 50).

Na próxima seção, focalizando atividade de leitura, pretendemos desenvolver a ideia de texto e textualidade dentro do olhar da LT, pois acreditamos que é a partir dessa perspectiva que podemos encontrar as inúmeras possibilidades de sentidos do texto.

2.2 LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO

De acordo com as ideias de Marcuschi (2004, p. 15), um ponto fundamental quando se analisa os aspectos de compreensão textual é a noção de língua. Para o autor, “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que sofre evolução e variação ao longo do tempo.” Iremos ancorar, portanto, nossa pesquisa nas concepções postuladas pela LT de acordo com a fase mais recente de seus estudos: a orientação sociocognitiva.

É importante lembrar que essa compreensão atual sobre a língua foi construída paulatinamente. Desde a década de 1960 até os dias atuais, a LT percorreu um longo caminho até chegar à concepção de língua e de texto adotadas hoje. Sobre esse percurso, é importante também ressaltar que, à medida que os estudos sobre a língua foram evoluindo, a concepção sobre o texto e a função do leitor também foram sofrendo transformações importantes e irreversíveis.

Faremos um breve levantamento desse caminho, baseando-nos em Koch (2002). O primeiro momento é caracterizado pelo conceito de língua como representação do pensamento; Segundo a autora, nessa vertente, o texto é um produto lógico e o leitor assume um papel totalmente passivo. Em seguida, na concepção de língua como código ou simples instrumento de comunicação, o texto é um produto de codificação e ao leitor cabe a missão de decodificá-lo. Finalmente na concepção interacional e dialógica o texto é “o próprio lugar da interação” (KOCH, 2002, p.17) e os interlocutores são sujeitos ativos e participantes deste processo de

construção dos sentidos. Os sentidos são construídos dialogicamente por meio da interação entre sujeito, texto e contexto.

Outros estudos relacionados ao texto, durante esse percurso, tais como a análise transfrásica, as gramáticas textuais e as teorias do texto foram sendo suplantados pelo interesse na noção de textualidade como “um modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, *apud* MUSSALIN; BENTES, 2012 p. 252). Ou seja, a compreensão textual passa a ser vista como uma atividade altamente complexa e interativa de produção de sentidos “que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.” (KOCH, 2005, p. 17).

Marcuschi, ancorado na noção de texto de Beaugrande (1997), enumera algumas implicações diretas de texto como evento comunicativo. Para o autor, tais implicações consistem em compreendermos que o texto:

1. é visto como um **sistema de conexões entre vários elementos**, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.
 2. é construído numa orientação de **multi-sistemas**, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento;
 3. é um **evento interativo** e não se dá como um simples artefato, sendo sempre um processo e uma co-produção;
 4. compõe-se de **elementos que são multifuncionais** sob vários aspectos, tais como: um elemento é um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.
- (MARCUSCHI, 2000, p. 11-12, grifos do autor).

Dessa forma, adotamos a concepção de texto de Beaugrande (1997) para sustentar teoricamente o nosso trabalho, o qual postula que o texto deve ser entendido como evento comunicativo em que se agregam ações linguísticas, sociais e cognitivas e que, por isso mesmo, não se limita à sequência de palavras que foram ditas ou escritas.

Ou seja, a produção de sentidos é estabelecida a partir de um acordo e de um trabalho conjunto entre o leitor e o produtor do texto em situações reais de uso. Cada um faz a sua parte na construção dos sentidos do texto que é alcançado

a partir da relação entre autor, texto e leitor. O pensamento de Marcuschi (2008) respalda essa concepção. De acordo com o autor,

o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela refrata o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Santos (2013), ao comentar as ideias de Beaugrande (1997), declara que é necessário que, devido a essa sua natureza incompleta, o texto apresenta vazios que necessitam ser preenchidos pelo leitor, o qual, por sua vez, deverá acionar o seu conhecimento prévio, interagir com o texto e em algumas situações com outros interlocutores para completar essas lacunas e assim construir os sentidos do texto. Isso tudo permeado pelo contexto social, cultural e histórico que envolve a cena comunicativa.

Concomitante a essa discussão sobre texto desenvolvida por Beaugrande (1997), surge também a necessidade de abordar acerca da noção de textualidade, proposta em outros trabalhos do autor, porém reforçada nesta sua última obra. Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 8) explicam o comentário do teórico o qual 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.”

A textualidade, na verdade, só ocorre quando se permite a abertura de possibilidades que por sua vez ocorre de maneira contingenciada, através do processo interativo, das situações de usos, dos conhecimentos prévios dos interlocutores. Por esses motivos, podemos constatar que o texto é necessariamente incompleto, provisório e complexo, pois sempre dependerá de vários fatores que surgem nas situações de uso.

Em consonância com essa ideia, Costa, Monteiro e Alves (2016) consideram relevante alargarem o conceito de texto proposto por Beaugrande, sugerindo trazer para discussão os aspectos semióticos. Por ter um caráter complexo, o texto pode ser considerado multissistêmico, já que envolve no seu processo diversos elementos. Por isso, os autores sugerem que seja acrescentada a essa lista de Beaugrande a função de link para acessar um conhecimento ou uma

informação, admitindo-se dessa forma que o texto é sempre hipertextual, “sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento” (BEAUGRANDE, 1997, p. 7).

Essa hipótese foi testada pelos autores quando, a partir da análise de atividades de compreensão de uma charge, perceberam que a textualização aconteceu, visto que outros elementos, para além dos limites do texto, foram considerados no processo. Por ser um gênero que retoma de forma irônica e humorística algum fato amplamente noticiado e conhecido pelo leitor, os autores confirmaram a hipótese de que esses elementos podem trabalhar no sentido de acionar múltiplas semioses produtoras de sentidos. É por isso que Marcuschi (2004, p. 5) explica que

Um texto pode ter **coerências diversas** e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nessa atividade e não raro falseia informações. Aqui, os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para montar um sentido simplesmente. (MARCUSCHI 2004, p. 5, grifos do autor)

Apesar de compreendermos que o texto não é estanque ou pautado apenas na materialidade ou nos aspectos cotextuais (linguísticos explícitos no texto), acatamos o alerta de Marcuschi (2004, p. 5) ao expor que há limites para a compreensão textual, visto que a negociação entre leitor e autor para se descobrir os sentidos do texto não é “uma caixinha de surpresa” em que tudo pode aparecer. Dessa forma, o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas do entrelaçamento entre eles e do que se produz a partir do efeito causado por essas relações. Para o autor, esses limites estão relacionados à coerência, que dependerá, além do texto, do contexto.

Hanks (2008) delimita o conceito amplo de contexto ao demarcar duas dimensões: a emergência e a incorporação. Esses novos conceitos explicitam melhor o que estabelece textualidade e coerência ao texto, ao deixar evidente que os aspectos do discurso emergem dentro dos processos de produção e recepção. Segundo o autor, a situação, o cenário e o campo semiótico são aspectos que se relacionam e se incorporam de forma interdependente, transformando o contexto. O conceito de contexto é abordado no artigo de Demétrio, Alves e Costa (2016, p. 46), quando os autores explicam que, para Hanks (2008, p.173),

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.

Todo esse processo é complexo, pois é necessária a junção de vários elementos para que os sentidos sejam desvendados. Esse esclarecimento sobre a complexidade do texto é essencial para que o professor-mediador possa ter a base necessária para elaborar as atividades de compreensão leitora e mediar de forma adequada, dentro dessa perspectiva que acreditamos ser a mais efetiva, a construção dos sentidos.

Com o objetivo de dar conta da complexidade dos aspectos envolvidos na descoberta desses sentidos, surgiram algumas abordagens didáticas. Nessas propostas, são sugeridas estratégias que prometem contribuir para a competência leitora dos alunos. O grande desafio desse trabalho, portanto, é fugir dessas “receitas” prontas e desse material didático “prático”, o qual tem se mostrado inoperante na construção conjunta dos sentidos do texto. Para Demétrio, Alves e Costa (2016, p. 52), essas estratégias falham no reconhecimento da dimensão dessa complexidade como, por exemplo,

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.

Demétrio, Alves e Costa (2016), em concordância com a concepção de texto postulada por Beaugrande (1997), declaram que os participantes são um dos múltiplos elementos imbricados “no sistema de conexões que configuram o evento comunicativo” (p. 52). Isso quer dizer que não se deve conceber o processo de leitura de forma rígida, apenas na superfície material, ou apenas no leitor. Ou seja, autor, texto, leitor e contexto devem estar em constante interação a fim de produzir sentidos.

As ideias postas até agora no que diz respeito à noção de texto e a forma de abordá-lo, a fim de construir sentidos, levam-nos a associá-lo à noção de sistema

adaptativo complexo, assim definido (WALDROP, 1992, *apud* FRANCO, 2011, p. 33):

Os sistemas complexos são formados por múltiplos componentes ou agentes, mas nem sempre em larga escala. O comportamento dos sistemas complexos emerge das interações entre os seus componentes e não é descritível por uma única regra. São sistemas que exibem características inesperadas.

Podemos concluir, portanto, que os sentidos do texto são sempre fruto de negociações que advêm do fluxo do discurso, revelando-se de forma imprevisível, passível de equívocos e de inferências. Todas essas possibilidades são destacadas por Franco (2011, p.16) que, em sua sugestão de abordagem sobre leitura, elabora, a partir do que foi postulado por Waldrop (1992), o conceito de leitura como sistema de ação complexa. Segundo o autor,

a complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura. (FRANCO, 2011, p. 16)

Todo esse aparato teórico nos será de grande utilidade não só no momento da produção das atividades propostas na intervenção, mas principalmente no desenvolvimento dessas questões durante as interações em sala de aula com os sujeitos participantes da pesquisa. Na próxima seção, trataremos sobre essa abordagem didática com o texto.

2.3 ABORDAGEM DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO SITUADA

Em nossa prática docente, podemos observar que a maioria dos livros didáticos desenvolve, timidamente, atividades que tentam aprofundar os sentidos do texto. Muitas vezes, desconsidera o contexto, o conhecimento prévio e a interação aluno-texto, aluno-aluno e aluno-professor. (FRANCO, 2011). Em tais atividades, a compreensão leitora é trabalhada de forma superficial, e os discentes não se sentem motivados a mergulhar nos aspectos mais profundos do texto. Quase sempre o professor utiliza o material didático disponível para o aluno através do PNLD². No

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho

entanto, esse material carece de atividades que desenvolvam a leitura e não privilegie apenas os aspectos linguísticos ou de produção textual.

Alguns autores, demonstrando preocupação com essa carência de material didático, vêm desenvolvendo temas que trazem um novo olhar para o ensino de língua materna. Podemos citar como exemplo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) que mostraram, através da elaboração de atividades e exemplos, como as estratégias de referenciação podem contribuir para o funcionamento geral do processo de compreensão de um texto.

Seguindo a linha desses autores, acreditamos que ao se amparar na proposta sociocognitiva, o professor terá um embasamento teórico confiável para elaborar exercícios de leitura que “estimulem uma participação mais engajada do leitor, que o convide, a partir das pistas que a materialidade linguística oferece, a reformular, confrontar, completar, recriar ou relacionar os sentidos do texto” (SANTOS, 2013, p. 52-53).

Apesar de concordamos plenamente com essa afirmação de Santos (2013), entendemos que falta ao professor o preparo adequado em relação aos conceitos que poderiam auxiliá-lo nessa mediação. Falta-lhes, por exemplo, o entendimento de que o aluno deve ser ensinado a ler as questões; também é escassa a compreensão de que os sujeitos envolvidos na ação devem buscar construir os sentidos do texto. “Quando a mediação do professor é adequada, o leitor é mobilizado, a partir do que está explícito e dos aspectos contextuais, a levantar hipóteses, a construir estratégias cognitivo-discursivas de forma interativa e dialógica” (KOCK; ELIAS, 2002, p.7).

Acreditamos que essa mediação ocorrerá de forma bem-sucedida quando o professor fornece andaimes para seus alunos. De forma geral, andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 26). Por conta disso, é uma estratégia bastante frequente no trabalho pedagógico na escola, no que diz respeito à relação professor-aluno.

O teórico que primeiro cunhou esse conceito foi o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983) que se interessava pelas formas institucionais de como a cultura é transmitida. Bruner encontrou respaldo no conceito de zona de

pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. (Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/pnld>> Acesso em: 17 de ago. 2017).

desenvolvimento proximal (zdp) postulado por Vygotsky (1987). De acordo com as ideias desse autor, a zdp é o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue mediante assistência de um indivíduo mais experiente.

A partir dessas teorias, originou-se o conceito de “pistas de contextualização” proveniente de John Gumperz (2002, p. 27), o autor define essa ideia como:

quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como a mensagens são compreendidas.

Kleiman (2004, p. 37) respalda essa ideia quando assevera que “a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura”. Além disso, acrescenta a autora, devem ser considerados outros fatores importantes neste processo, como o acionamento do repertório sócio-cultural dos alunos e a relação desse repertório ou conhecimento prévio com o texto em estudo. De acordo com Marcuschi (2008 p. 65), “um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos”.

Além desses aspectos expostos, também a experiência de Monteiro (2014) em mediação, a partir dos fundamentos da cognição situada, fez-nos entender como, através dos processos referenciais, é possível ampliar as competências de leitura e escrita de alunos do ensino básico com graves dificuldades em compreensão leitora. A autora amparou-se nas atividades que ompõem a revista *Siaralendo* (Projeto PrepaAÇÃO da SEDUC –CE³) para mediar um trabalho de leitura em que os sentidos do texto são compreendidos principalmente a partir da interação aluno-texto-professor.

As atividades propostas na revista trazem uma abordagem voltada para essa interação e se apresentam numa sequência de questões coerentes com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem. Para termos uma ideia da

³ Projeto formado por três módulos, configurando-se no livro em formato de revista, que tem por título *Siaralendo*. A equipe responsável pela elaboração optou por essa formatação com o objetivo de efetivamente promover o diálogo com o aluno e de fazê-lo vivenciar os gêneros. Esse material traz uma abordagem voltada para a interação e apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem.

harmonia entre tais atividades e a visão sociocognitiva da linguagem, do texto e da própria aprendizagem, recorreremos à explicação de Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 64):

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.

Considerando esse ponto de vista, os autores mostram como as atividades propostas na *Siaralendo* fogem “ao modelo de organização dos manuais tradicionais” no tocante a diversos aspectos, entre os quais mencionam (1) a introdução em forma de uma conversa com o aluno; (2) a manutenção desse diálogo instigante ao longo de todo o desenvolvimento metatextual; (3) o foco no exercício de inferenciação como recurso para a construção de sentidos; (4) o incentivo à justificativa das respostas na interação com colegas e professor(a) acionando diferentes tipos de conhecimento e de experiências para a construção de uma versão negociada do texto. Conforme argumentam,

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. (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 64)

O formato das atividades desenvolvidas pela revista *Siaralendo* servirá, pois, como norteador para a elaboração da nossa proposta de intervenção. Entendemos que, no atual cenário de ensino-aprendizagem do ensino básico, há escassos trabalhos de produção de atividades destinados à leitura dentro da perspectiva sociocognitiva da referenciação, pois a visão ultrapassada de focar apenas no texto, enquanto artefato, ou apenas no leitor ainda é uma prática recorrente no ensino de leitura nas escolas. Consideramos importante também aliamos às atividades que explorem os sentidos do texto a uma mudança na

abordagem pedagógica. É fundamental que a postura do professor-mediador seja a expressão do entendimento de que a aprendizagem é construída de forma conjunta e situada (COSTA, 2013).

Adquirir essa nova postura talvez seja o maior desafio no ensino básico, pois, mesmo que o professor tenha à sua disposição atividades bem elaboradas e que despertem os sentidos do texto, se ele não se engajar nos conceitos da cognição situada a fim de adquirir um entendimento do texto como evento comunicativo complexo, apenas o acesso a essas atividades não será suficiente para que ele contribua com a formação de leitores proficientes e críticos.

Monteiro (2014) explica que a atividade didática elaborada e executada de acordo com a proposta sociocognitiva aprofunda a compreensão dos múltiplos componentes constitutivos do texto. O professor deve orientar o aluno nesse caminho em busca dos sentidos do texto, procurando estar atento para não fornecer as respostas prontas, sempre tendo cuidado de instigá-lo nessa busca de forma interativa e situada. Em seu trabalho, Monteiro (2014, p.49) reforça essa ideia ao apresentar uma sugestão de Bazerman (2006, p. 31)

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

Por concebermos a referenciação como uma atividade inerentemente discursiva, cujos objetos são construídos no e pelo discurso, trabalhamos, a partir da vertente sociocognitivista da referenciação atividades que desenvolvam a compreensão textual em alunos do ensino básico. A fim de produzir essas atividades, de acordo com a base teórica a qual nos propomos, buscamos referência nas pesquisas de autores que também adotaram a vertente sociocognitiva da referenciação e produziram resultados satisfatórios de compreensão e de interação.

Assim podemos citar a pesquisa de Rodrigues (2015) que investigou quais formas referenciais alunos que escreveram para o jornal escolar usaram para intitular seus textos, após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto. A pesquisadora relatou que, após um trabalho de interação com a leitura compartilhada de textos, os alunos participantes do experimento

conseguiram construir uma visão do título mais adequada, inferidas a partir de um conhecimento de mundo deles. Nesse trabalho foram relatadas importantes reflexões “sobre as formas referenciais empregadas pelos alunos, sobre as funções que elas desempenham na construção do título e sobre as implicações contextuais, sociocognitivo-discursivas, que precisam ser levadas em conta na interpretação de qualquer texto” (RODRIGUES, 2015, p. 139).

Dessa forma, indicamos como relevantes as pesquisas de Santos (2013), Monteiro (2014), Parente (2016), Pereira (2017) para os estudos de como e por que ocorre o processo sociocognitivo da referenciação e qual a importância da interferência do professor nisso tudo. Acreditamos que, cada vez que se é oportunizada ao aluno e ao professor a experiência com a sociocognição, provavelmente, teremos como resultado a ampliação da capacidade de entender os sentidos explícitos e implícitos dos textos, pois novos caminhos de compreensão são revelados e novos sentidos e possibilidades de reflexão são adquiridos.

Esses trabalhos mencionados até aqui nos motivaram a desenvolver em nossa proposta de intervenção atividades com o objetivo de que o participante produza sentidos. Acreditamos que esse avanço na compreensão do aluno pode ser melhor alcançado na relação aluno-professor, aluno-aluno com o auxílio de andaimes e pistas fornecidos na materialidade textual e nessas interações entre os sujeitos.

Na seção seguinte, veremos algumas discussões pertinentes aos princípios sociocognitivos da referenciação.

2.4 PRINCÍPIOS SOCIOCOGNITIVOS DA REFERENCIAÇÃO

Nesta seção retomamos os conceitos já pincelados no tópico anterior sobre a relação que envolve a sociocognição, a referenciação e a leitura. Nesse sentido, algumas pesquisas nos revelaram o interesse recorrente da sociocognição nos estudos da referenciação, no que diz respeito à construção dos referentes, com o propósito de contribuir para o entendimento dos mecanismos de compreensão leitora (CAVALCANTE; LIMA, 2013).

A princípio, buscamos entender a relação entre sociocognição e referenciação e, posteriormente, observamos o que conecta essas duas teorias aos

mecanismos complexos que envolvem o processo de compreensão textual. Assim, abordaremos, algumas ideias de alguns teóricos que desenvolveram argumentos a fim de fundamentar essa perspectiva.

A pesquisa de Mondada e Dubois (2003) deixa evidente a vinculação entre sociocognição e referenciação. As autoras inauguraram uma nova visão sobre a linguagem e sua representação ao se oporem à ideia de língua como representação de uma realidade estável dentro de uma perspectiva sociocognitivista. Nas palavras das autoras, “as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não verbais, nas negociações dentro da interação” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 118).

De acordo com essa nova concepção, a realidade é instável e as versões públicas do mundo são construídas através de práticas discursivas situadas (MONDADA; DUBOIS, 2013). As autoras defendem que a questão da referência deve ser compreendida como um fato que se relaciona de forma discursiva amparada pelo contexto e pelas práticas sociais. Devido a esse seu caráter dinâmico, o termo referência foi substituído por *referenciação* e o termo *referente* por objeto do *discurso*.

Assim, a instabilidade do real é um dos postulados desse novo olhar sobre a referenciação. Na visão de Mondada e Dubois (2003), a hipótese de que os referentes já existem e, aos sujeitos, cabe apenas a função de representá-los ou nomeá-los através da linguagem não procede. Para as autoras o que ocorre é a instabilidade das categorias,

uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 29)

Custódio Filho (2011, p. 113) explica a proposta das autoras, a qual se caracteriza por uma posição fortemente marcada pela orientação sociocognitivista. Segundo o autor, “a experiência que os sujeitos têm do real sofre obrigatoriamente elaborações e reelaborações cognitivas por parte desses sujeitos, que explicitam essas formulações por meio da linguagem”.

Da mesma forma que os pesquisadores citados anteriormente Apothéloz e Pekarek-Doehler (2003) também compreendem que a referenciação é uma atividade discursiva, um construto de práticas interacionais que exige uma ação colaborativa entre os interlocutores. Dessa forma, os objetos de discurso que dependem não somente da atividade cognitiva dos sujeitos, mas também da atividade discursiva são construídos e reconstruídos cultural e socialmente; por isso não devem ser considerados apenas nos limites da superfície textual, visto que, em muitas situações, são construídos a partir de representação ou modelo mental disponível na memória discursiva. Para esses autores,

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

Para Koch (2005), no processo de referir, os sujeitos elaboram e reelaboram os objetos de discurso, assim, “a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2005, p. 33-34). Marcuschi (2007) assume um posicionamento semelhante com o de Koch ao afirmar que a referência é tudo aquilo que é construído durante a atividade discursiva, no momento da interação e em comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa determinada situação comunicativa.

Cavalcante (2011) apoia-se nos postulados de Mondada e Dubois (2003) ao definir o referente como objeto do discurso. A autora esclarece-nos que a (re)construção de um referente ocorre de forma emergencial e situada. Na visão da teórica, os referentes

Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos, cada um a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas congeladas, registráveis em dicionários, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso. (CAVALCANTE, 2011, p.183)

Ainda que de forma sucinta, mostramos que há muitas pesquisas relacionando sociocognição e referenciação. Então, com base em todos esses estudos, podemos concluir que a atividade de referenciação é um trabalho sociocognitivo. Assim, de acordo com essas pesquisas, o aspecto cognitivo está, necessariamente, atrelado ao aspecto social.

Cavalcante (2012), assim como os outros autores que citamos, também compactua da mesma ideia ao afirmar que todo conjunto de conhecimentos que conseguimos armazenar é fruto das nossas experiências sociais. Dessa forma, diante de situações que temos que desenvolver, por exemplo, as habilidades de inferir, de analisar e de argumentar, o conhecimento social é crucial para que possamos estabelecer as relações necessárias à compreensão textual, pois nem sempre as informações disponíveis na materialidade textual são suficientes para a produção dos sentidos. Na verdade, outros fatores, para além dos linguísticos, são ativados no momento da construção do objeto do discurso. O leitor pode valer-se, por exemplo, de sua bagagem mental. Dessa forma

“o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, **sociocognitivamente motivadas**, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de **elaborar as experiências vividas e percebidas**, a partir **da construção compartilhada** dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos. (CAVALCANTE, 2012, p. 113, grifos da autora).

Constatamos, então, que apenas o que está na materialidade textual pode não ser suficiente para o entendimento do texto. Por exemplo, o gênero textual anedota, invariavelmente, é recheado de duplo sentido. Para haver compreensão e conseqüentemente o riso, muitas vezes é necessário que o leitor ative seu conhecimento de mundo, faça conexões e comparações.

Em relação à relevância do processo da referenciação para a compreensão textual, podemos dizer que se revela fundamental no texto quando organiza as informações, favorece a continuidade, dá progressão ao tópico discursivo e atua na orientação argumentativa do texto. A partir do momento que estamos a par desses processos, podemos compreender melhor o mecanismo de estruturação de um texto, algo primordial para a construção da coerência (CAVALCANTE, 2012).

Esse entendimento nos conscientiza de que o trabalho com as estratégias de referenciação pode ser muito produtivo no ensino-aprendizagem de leitura. Cavalcante (2012) focaliza essa ideia ao afirmar que a utilização das funções discursivas dos processos referenciais podem ser úteis nas aulas de compreensão textual. Nesse sentido, a autora acredita que

Muitas funções discursivas dos processos referenciais podem ser exploradas nas aulas de compreensão de textos. A referenciação não se presta, pois, somente a não repetir formas de expressão referencial em um contexto, mas a organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor, para citar apenas algumas. (CAVALCANTE, 2011, p.4)

Não nos detemos, neste trabalho, a explicar de forma detalhada os processos referenciais, entretanto, de uma maneira geral, podemos dizer que há três processos: a introdução referencial, anáfora e a dêixis. Explicaremos sucintamente apenas os dois primeiros processos por estarem de, alguma forma, relacionados ao nosso estudo.

A introdução referencial ocorre quando um objeto do discurso é apresentado pela primeira vez no texto, “sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja ancorado anteriormente (CAVALCANTE, 2011, p. 1220)”. A anáfora ocorre quando há a retomada do referente por meio de novas expressões referenciais. Quando essas retomadas são de referentes já expressos no texto são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais. As anáforas indiretas ocorrem quando o referente é novo, mas amparado no contexto, sem precisamente representar um referente já construído. Há também as anáforas encapsuladoras que ocorrem quando uma expressão referencial resume um conteúdo textual com possíveis acréscimos.

Essas expressões referenciais são importantes para proporcionar continuidade ao texto na medida em que ativam as funções discursivas, que por sua vez, colaboram para a tessitura textual, já que servem para introduzir referentes, organizar e argumentar. Há muitas dessas funções discursivas, tais como o encapsulamento anafórico, a heterogeneidade enunciativa, a recategorização, entre outras. No entanto, em nosso trabalho, abordaremos de forma mais específica apenas a recategorização.

Esse fenômeno ocorre quando um determinado referente é retomado, mas durante o discurso ele sofre alguma transformação que modifica seu significado original, de forma que lhe são acrescentadas outras características, novos atributos. Essa transformação pode surgir “neutra” ou com viés argumentativo diferente, oposto, conforme o projeto de dizer do produtor do texto.

Na sessão seguinte, discutiremos, brevemente, alguns pontos desse fenômeno.

2.5 UMA PALAVRA SOBRE RECATEGORIZAÇÃO

Conforme já comentamos, em nosso trabalho, desenvolvemos atividades de compreensão textual abordando mais especificamente o processo referencial da recategorização, por isso é importante, mesmo que de forma superficial, expor alguns estudos mais recentes sobre esse fenômeno que vêm chamando atenção da LT. Segundo Cavalcante (2012), ocorre o fenômeno da recategorização referencial quando um objeto do discurso passa por transformações ao longo do texto. Tais transformações estão relacionadas ao viés argumentativo do produtor do texto e as diversas intenções expressivas, poéticas, emotivas etc.

Jaguaribe (2007, p. 232) considera a recategorização “como um processo mental por meio do qual os objetos-de-discurso vão sendo reavaliados pelo falante”. Lima e Cavalcante (2015, p. 296) expõem as contribuições dos pioneiros Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), que, baseados na concepção de referenciação postulada por Mondada e Dubois (1995, p. 23), definem recategorização lexical

como o processo pelo qual os falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos. Isso significa que o falante dispõe de uma série aberta de expressões para nomear um referente, mas essas expressões podem sofrer constantes reformulações, de acordo com as diferentes condições enunciativas.

Esses estudos ampliaram as possibilidades em relação à participação de elementos extratextuais para a construção dos referentes e, conseqüentemente, da coerência textual. Lima e Cavalcante (2015, p.296) observam esses avanços sobre recategorização, a partir da perspectiva de dois momentos: “i) o das abordagens textual-discursivas e ii) o das abordagens cognitivo-discursivas.” Para as autoras,

esses dois aspectos não se opõem, pelo contrário, se complementam e ampliam as perspectivas teóricas sobre o tema.

Custódio-Filho (2011) também faz uma análise sobre essas duas formas de observar os processos referenciais. O autor considera que é possível todo processo sociocognitivo-discursivo de construção da referência se efetivar, em primeiro lugar, sem que seja necessário isso ser mediado pelo sintagma nominal e em segundo lugar, a partir de múltiplos fatores linguísticos e extralinguísticos.

O autor (2011, p. 148) considera como principal avanço da primeira tendência a proposta de “explicitar a funcionalidade discursiva da expressão referencial, de modo que ela não tem função exclusivamente identificatória, nem se restringe aos sintagmas nominais classicamente considerados como referenciais.” Essa ideia é reforçada em Custódio Filho (2012, p. 3), quando o autor relaciona alguns trabalhos que foram importantes nessa primeira tendência, que podem ser de dois tipos:

- estudos que propõem um quadro geral das estratégias referenciais, como os de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000), Koch (2003) e Cavalcante (2003, 2004). Esses trabalhos têm, entre outros propósitos, o de mostrar propostas classificatórias das estratégias referenciais, para orientar as análises textuais;
- estudos que tratam de uma estratégia de referenciação específica, por exemplo, o encapsulamento (ou rótulo), a dêixis, a anáfora recategorizadora e a anáfora indireta.

A segunda tendência, de acordo com as reflexões encontradas em Custódio Filho (2012, p.844), questiona de que forma os “vários elementos que participam da configuração textual (materialidade verbal e não verbal, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) são acionados para a construção de referentes”. Essa vertente também investiga como os objetos de discurso podem ser construídos de forma mais abrangente e para além do que está inscrito no texto. Custódio Filho (2012, p.845) também resume os avanços da segunda tendência, listando os seguintes postulados:

- a consideração de que a recategorização é resultante da conjunção de várias porções cotextuais, e não apenas da “ligação” entre expressões referenciais (LEITE, 2007a, 2007b);
- a possibilidade de uma expressão referencial retomar um objeto de discurso presente em outro contexto, o que fala em favor de uma anáfora intertextual (COSTA, 2007);
- a constatação de que elementos multimodais também promovem a construção dos referentes (MONDADA, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2009, 2011);

a verificação de que a construção de referentes pode se dar sem a menção referencial.

O autor analisa de forma mais detalhada o último tópico de sua lista. Baseando-se em Cavalcante (2011), reavalia a orientação tradicional de necessariamente a referência ser manifestada textual e discursivamente, apenas através de expressões referenciais. Segundo o pesquisador, isso só será possível se for levada em conta a construção de sentido resultante da integração de múltiplos fatores (linguísticos e extralinguísticos). Para ilustrar a explicação desse conceito, o autor cita um exemplo comentado por Cavalcante (2011). Vejamos o exemplo:

Exemplo 1

— Antes de começarmos, por favor, me diga uma coisa, o que o senhor fazia no emprego anterior?
 — Eu era funcionário público!
 — OK! O senhor pode contar até dez?
 — É claro! Dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, valete, dama, rei e ás.
 (50 *piadas*, de Donald Buchweitz.)

De acordo com a análise de Cavalcante (2011), há condições de o leitor perceber a emergência do objeto do discurso “entrevista de emprego” (cuja apreensão é essencial para que se perceba o humor do texto), mesmo que não haja uma menção a ele em nenhum momento do texto. O autor transcreve a análise feita por Cavalcante sobre os vários elementos que denunciam o referente mesmo sem essa menção referencial.

A fórmula de início da entrevista, “Antes de começarmos”; a alusão a um emprego anterior; a dêixis social [“o senhor”], indicando a forma de tratamento respeitosa. Segundo a autora, “tudo isso se conjuga ao conhecimento comum que se adquiriu do ritual comunicativo uma entrevista de emprego e favorece a instauração da referência (CAVALCANTE, 2011, p. 120-121, *apud* CUSTÓDIO FILHO, 2012, p. 846).”

Cavalcante (2011) demonstra, a partir dessa análise, que “o objeto de discurso, é uma entidade que emerge da própria interação e nem sempre se explicita por uma expressão referencial, quer se introduzindo no discurso, quer apenas se mantendo nele sem muitas alterações, ou quer se mantendo, mas se recategorizando.” A análise feita pela autora em nenhum momento rejeita a primeira tendência, em que se constata a reconstrução de um objeto de discurso nas anáforas correferenciais, por exemplo. Nesse caso, a autora defende a importância da segunda concepção sem, no entanto, desconsiderar as contribuições anteriores.

Trouxemos essas reflexões sobre os estudos da recategorização por serem importantes para a compreensão do fenômeno. Estamos de acordo com os teóricos citados que consideraram as duas possibilidades de construção do referente: com ou sem menção anafórica. Entretanto, optamos por não destacar nas atividades elaboradas a construção ou reconstrução de referentes sem menção anafórica. Pelo contrário, escolhemos textos que os referentes são recategorizados de forma explícita, com menção anafórica evidente.

Nosso trabalho, portanto, será o de despertar o aluno para que ele seja capaz de perceber, através das pistas presentes no texto e do acionamento dos seus conhecimentos prévios, que as transformações pelas quais passam o referente podem vir carregadas de um viés argumentativo. Nesse sentido, para além de perceber o fenômeno da recategorização, constitui objetivo da nossa pesquisa contribuir para que o leitor aprendiz perceba que os objetos de discurso, os referentes não são utilizados aleatoriamente pelo produtor do texto. Na verdade, há refletido o ponto de vista do emissor por traz dessas escolhas.

Há um projeto de dizer que será revelado pelo léxico escolhido pelo autor. Ou seja, cada vez que um referente é recategorizado no decorrer do texto há uma intencionalidade do locutor sendo mostrada ao leitor. Nem sempre essa intenção é explícita, mas ela está lá nas nuances do texto, mesmo que de forma implícita.

Conforme já expomos, para que o aluno entenda essa mudança no referente e ainda consiga perceber o viés argumentativo do texto, é necessário que as atividades propostas o conduzam através das pistas, dos andaimes à compreensão dessas questões.

Podemos dizer que, de forma geral, andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 26). Por conta disso, é uma estratégia bastante frequente no trabalho pedagógico na escola, no que diz respeito à relação professor-aluno.

O teórico que primeiro cunhou esse conceito foi o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983) que se interessava pelas formas institucionais de como a cultura é transmitida. Bruner encontrou respaldo no conceito de zona de desenvolvimento proximal (zdp) postulado por Vygotsky (1987). De acordo com as ideias desse autor, a zdp é o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue mediante assistência de um indivíduo mais

experiente. A partir dessas teorias, originou-se o conceito de “pistas de contextualização” proveniente de John Gumperz (2002) (Cf BORTONI-RICARDO, 2010), o autor define essa ideia como:

quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como a mensagens são compreendidas. (p. 27)

Baseamo-nos nesses conceitos, brevemente expostos, para elaborar nosso critério de análise, visto que entendemos que todas essas ideias auxiliam o professor na abordagem do texto em sala de aula. Além dessa mediação que acontece no momento da interação professor-aluno, sugerida por esses pesquisadores, podemos também oferecer pistas e andaimes nos enunciados das questões, através de explicações de termos, de definições de conceitos, com a finalidade de despertar o aluno para os recursos utilizados pelo enunciador do texto para construir um determinado viés argumentativo. Essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal. (BORTONI-RICARDO, 2010).

Vejamos uma questão representativa desse procedimento que consiste em fornecer pistas e andaimes na própria questão.

Com certeza você já deve ter ouvido falar sobre inflação. Mas você sabe exatamente o que é e de que forma essa questão nos atinge? Agora vamos fazer uma pesquisa no site <http://g1.globo.com/economia/inflacao-o-que-e/platb> para entendermos esse conceito na visão de vários especialistas em economia. Após compreendemos melhor o que é inflação, podemos refletir com mais clareza sobre a atual situação do país em relação ao preço dos produtos que consumimos. Pensando nisso, explique por que essas outras pautas reivindicatórias também são consideradas importantes para os manifestantes.

Como podemos observar, iniciamos a questão com uma afirmação que valoriza o conhecimento prévio do aluno: **“Com certeza você já deve ter ouvido falar sobre inflação.** Em seguida, segue a pergunta que ativa ou cria um estímulo para que esse conhecimento de mundo sobre o tema seja exposto: **Mas você sabe exatamente o que é e de que forma essa questão nos atinge?”**. Ao acessar o link e lê-lo, o participante poderá compreender melhor o tema e ter mais informações para responder a pergunta principal da questão que quer saber por que as outras pautas reivindicatórias também são importantes para os manifestantes. A utilização do hipertexto, nesse caso, proporciona ao participante uma gama de informações e

conhecimentos extras sobre o tema. Tais informações darão mais subsídios na hora de responder a questão proposta na atividade.

Por isso, entendemos que estaremos dando suporte ao aprendiz, através da sequência de atividades elaboradas e da interação em sala. Nessa jornada em busca dos sentidos do texto, buscamos trabalhar a leitura com foco na recategorização e na percepção do ponto de vista do produtor do texto, à medida que lhe fornecemos andaimes e pistas de acesso até chegar a esse objetivo.

Podemos observar na pesquisa de Monteiro (2014) um exemplo dessa tarefa de mediação sendo executada com excelência. O trabalho desenvolvido pela pesquisadora não aborda especificamente nenhum dos processos referenciais. A intenção da autora é permitir que os sentidos do texto venham à tona para que, a partir das nuances e das oportunidades oferecidas na materialidade textual, os processos referenciais sejam trabalhados e finalmente revelados.

Da mesma forma, em nosso trabalho, não abordamos de forma específica os processos referenciais, nem todas as suas funções discursivas. Por ora, optamos por observar, de forma mais atenta, apenas a recategorização, mas especificamente a função argumentativa desse fenômeno. Isto é, a utilização desse processo de retomada com o objetivo de deixar um ponto de vista explícito no texto. Não apenas para evitar repetição ou favorecer a continuidade do texto, mas para deixar marcada uma intencionalidade, um projeto de dizer.

A fim de ilustrarmos melhor o que consideramos adequado a ser realizado nas aulas de leitura, vejamos um exemplo da análise feita por Monteiro (2014, p.77) de uma das atividades de compreensão textual da revista *Siaralendo* que pode ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental, de acordo com a proposta sociocognitiva da referenciação.

Observemos a atividade:

Figura 1 - Exemplo 2 (atividade da revista Siaralendo)



Fonte: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

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

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

- A qual mosquito o autor da charge se refere?
- 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?
- 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 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.
- Explique ainda por que "água parada" na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.
- Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Na análise que a autora faz da questão, ela sugere que outras possibilidades, além dos processos referenciais, sejam observadas. No entanto, optamos em destacar aqui apenas a análise do fenômeno da recategorização, devido à relevância para o nosso trabalho. Como já comentado, faremos um recorte da análise feita pela autora a fim de observar como as funções textual-discursivas e, mais especificamente, esse fenômeno foi trabalhada na atividade de interpretação. Segundo Monteiro (2014, p.76).

Percebe-se uma ocorrência que caracteriza um exemplo de recategorização da expressão "água parada"; a questão 2 da atividade explora o processo de (re)construção desse objeto de discurso, mas a ênfase é no efeito de sentido promovido a partir da transformação por que passa esse referente na medida em que se instaura também em outro contexto, menos divulgado, a água parada na cabeça, que é sugerida como uma espécie de fonte principal do mosquito.

Essa atividade também foi objeto de estudo de Costa, Monteiro e Alves (2012). No referido trabalho, além de analisarem as questões na perspectiva de texto como evento, os autores (2012, p.56) consideraram importante destacar o empenho dos elaboradores 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 a sua criação e, assim, atingir determinado propósito comunicativo”.

Ao comentar sobre essa questão, Costa, Monteiro e Alves (2012, p. 59) admitem que “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

Os pesquisadores constataram que, a partir das pistas fornecidas, os alunos conseguiram desenvolver a inferência e perceberam a proposta de recategorização do objeto do discurso sugerida no texto. Na análise, os autores transcrevem as respostas dos alunos a fim de ilustrar e comprovar o sucesso de todo o processo de busca pelo sentido do texto. Nessa rica interação que ocorre na tríade professor-texto-aluno, o conhecimento prévio e as inferências são ativadas, a partir da cognição situada e da emergência do texto para que, na atividade de interpretação textual, os sentidos do texto sejam revelados.

Voltando-se para as atividades produzidas em nosso trabalho e, a fim de ilustrar o que estamos explicando sobre recategorização, tomamos como exemplo as cartas introdutórias na obra de Jorge Amado, Capitães da areia. Ao lermos as cartas, constatamos que o objeto do discurso “capitães da areia” é construído de duas formas diferentes. De um lado, os adolescentes são tratados como criminosos, ao serem nomeados pelas autoridades de “delinquentes”, de outro são vistos como vítimas ao serem chamados de “filhos de pobre” pela mãe de um dos adolescentes.

Assim, temos um mesmo objeto do discurso sendo referenciado com avaliações distintas, com o objetivo de atender o propósito argumentativo do produtor do texto. A escolha de termos diferentes para um mesmo referente, pode ter vários objetivos como evitar repetições, ambiguidades etc. Acreditamos que, nesse exemplo das cartas, o objetivo da recategorização ou sua função textual discursiva é acrescentar uma avaliação e explicitar a orientação argumentativa do emissor.

Em nosso trabalho voltaremos o olhar para esse último objetivo. Segundo Koch e Travaglia (1999), a argumentatividade subjaz à intencionalidade enquanto aspecto de cunho do uso linguístico. Ou seja, quando se recria um referente por meio da recategorização, o produtor do texto nunca é neutro, há um posicionamento com relação ao discurso do locutor, enfim há uma ideologia por trás do processo linguístico (KOCH, 1999).

Nesse sentido, Cavalcante (2012, p. 105) comenta que “para um fato, há sempre várias interpretações. Para a referenciação, essa ideia é muito preciosa.” Isso nos prova o papel da linguagem que, segundo Cavalcante (2012), não nos mostra uma realidade pronta, mas, sim, num processo de construção, apresenta-nos uma versão reelaborada dos eventos ocorridos. Dessa forma, entendemos que uma função inerente à linguagem é a (re) elaboração das práticas sociais, independente se isso é usado para fins mais ou menos lícitos.

Para Cavalcante (2012), não cabe a linguagem julgar o mérito dessa questão. No entanto, acreditamos que cabe aos professores de língua materna propiciar aos seus alunos, no mínimo, a oportunidade de buscar compreender esses processos. A fim de que esses sujeitos tenham a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico diante das tentativas, muitas vezes bem sucedidas, de manipulação, pois se o indivíduo consegue entender o poder argumentativo das palavras, como elas podem ser usadas para persuadir, transformar, estigmatizar etc estará (em tese) um pouco mais preparado para não se deixar envolver, não se deixar manipular pelo sistema ou pela mídia, por exemplo.

Os pressupostos teóricos que discutimos, de forma sintetizada, neste capítulo, assim como o material didático que apresentamos, deram suporte à análise que fazemos no terceiro capítulo deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“As pessoas não constroem conhecimento; elas, na verdade, reconstruem a partir do que já existe e já se sabe. O que o aprender significa? Não é só reconstruir conhecimento, é também forjar o sujeito capaz de ser o dono do seu conhecimento, ser autônomo em seu conhecimento”.

Pedro Demo

Um assunto recorrente entre os professores de língua materna é o entendimento de que as pesquisas que propõem novos rumos para a questão da aprendizagem e da leitura ainda não conseguiram ultrapassar os muros da academia. Há ainda uma valorização do modelo tradicional de transmissão de conhecimento que, conforme já sabemos, não desenvolve as habilidades necessárias para uma formação proficiente em leitura e escrita dos alunos da rede pública.

Dessa forma, é importante que o professor reavalie suas práticas e encare essas questões com um novo olhar, que tente, a partir dessas novas perspectivas, ser um dos agentes transformadores desse cenário. Pretendemos, em nossa pesquisa, a partir da internalização dessas propostas, colaborarmos de forma ativa para que ocorra, em um processo conjunto e interativo com os alunos, transformações reais em relação ao trabalho de leitura e compreensão textual.

Neste capítulo, portanto, descrevemos o tipo e a natureza da nossa pesquisa desenvolvida, os sujeitos participantes, o contexto em que esses participantes estão inseridos. Também explicaremos os procedimentos de coleta de dados, os critérios de análises e como se desenvolveu a investigação.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

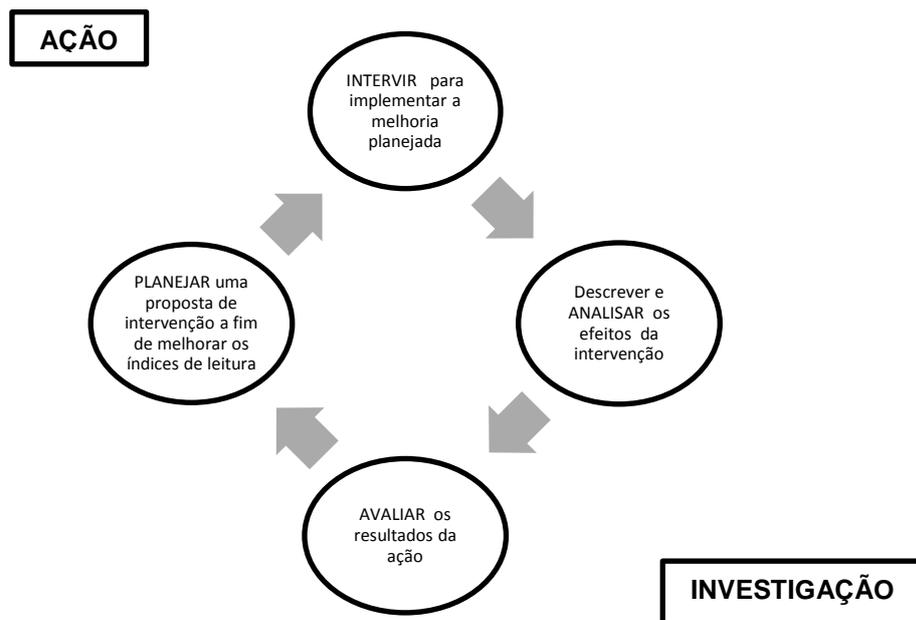
Entendemos que estamos incluídos na metodologia da pesquisa-ação, visto que nossa participação é ativa em todo o processo, não só porque elaboramos as atividades, mas principalmente porque nos propomos agir no sentido de implementar essa proposta como um dos sujeitos atuantes no desenvolvimento dessas ações. Ou seja, temos consciência de que as atividades propostas dificilmente seriam efetivadas sem a colaboração dos participantes e do professor mediador nesse processo.

Ao expor sobre o que caracteriza a pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 446) nos apresenta um ciclo básico de quatro fases da investigação-ação. Segundo a análise do autor

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A seguir adaptamos esse ciclo a que se refere Tripp à nossa realidade a fim de esclarecermos como nos adequamos a essa metodologia.

Figura 2 - Característica cíclica da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora

Como fica evidente na figura acima, a pesquisa-ação possui fases que se renovam a cada ciclo, são elas:

- a) PLANEJAR uma proposta de intervenção a fim de melhorar os índices de leitura
- b) INTERVIR para implementar a melhoria planejada
- c) Descrever e ANALISAR os efeitos da intervenção
- d) AVALIAR os resultados da ação analisada

Consideramos o método etnográfico-colaborativo, também denominado pesquisa-ação o mais adequado para desenvolvermos nossa pesquisa, já que segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Para o teórico, o pesquisador deve comprometer-se com a comunidade participante da pesquisa, a fim de, coletivamente, encontrar alternativas para a resolução de problemas que a afligem.

Francischett (1999), que também estudou a metodologia pesquisa-ação na educação, considera que essa vertente traz valiosa contribuição para o professor como pesquisador, pois aproxima a teoria e a prática, melhorando, dessa forma, a atuação pedagógica. Para a autora, o foco deve ser os problemas da sala de aula. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental.

Segundo a pesquisadora, essa relação entre o professor e o foco da pesquisa “é um processo de investigação da ação e pela ação, que possibilita a melhoria da prática pedagógica e a produção do conhecimento” (FRANCISCHETT, 1999, p. 171). Consideramos que a visão desses autores sobre a metodologia pesquisa-ação coaduna-se com a nossa proposta de desenvolver um trabalho participativo e atuante, não meramente descritivo.

Trazendo esses conceitos para a nossa pesquisa, podemos dizer que o nosso trabalho consiste em investigar se os participantes, ao se aproveitarem dos andaimes e das pistas fornecidas nas atividades e nas interações em sala, produziram sentidos e assim conseguiram perceber as recategorizações presentes nos textos, assim como seu viés argumentativo. Para isso, coletamos dados a fim que a partir desse material pudéssemos analisar e interpretar as respostas dos participantes da pesquisa.

Esse teor interpretativo faz nosso estudo ter um caráter qualitativo, já que a perspectiva do participante é ponto fundamental em nosso trabalho, ou seja, adequa-se a nossa proposta pela ênfase que dá às interpretações dos participantes, o que implica o reconhecimento de que “as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos” (STAKE, 2011, p. 25).

De acordo com Stake (2011), um estudo se define como qualitativo quando enfatiza aspectos que o caracterizam como interpretativo, experiencial,

situacional e personalístico. Segundo a descrição dessa metodologia, apresentada pelo autor, um estudo com o perfil qualitativo enriquece as relações humanas e seus significados, derivantes de diferentes pontos de vista e produtores da realidade, que é, assim, obra humana. Neste tipo de investigação é mais importante a descrição e análise das ações, interações dos sujeitos do que propriamente os resultados.

Ao explicar sobre o caráter qualitativo de uma pesquisa, Stake expõe ainda que a essência da compreensão experiencial é a visão de que o conhecimento é construído. Além disso, o autor aponta como compatível com o fazer experiencial a consciência da irregularidade e da instabilidade do mundo. Essa ideia se coaduna com o princípio sociocognitivista da referenciação desenvolvido nas atividades que propomos em nossa proposta de intervenção. Aquilo que consideramos mais relevante está apresentado no capítulo quatro deste trabalho. Em seguida, faremos um relato descrevendo o contexto de pesquisa e participantes.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Nossa pesquisa se desenvolveu em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual no município de Fortaleza, onde atuamos como professora de língua materna. Na turma 1 conseguimos aplicar as quatro atividades elaboradas – duas cujo referente ou objeto de discurso trabalhado nas questões foi “reforma da previdência” e outras duas oficinas cujo referente ou objeto de discurso trabalhado foi “capitães da areia⁴”.

Na turma 2 não desenvolvemos todas as atividades, pelo fato de, nessa turma, só dispormos de uma aula semanal. Como já estávamos no final do ano letivo, decidimos desenvolver apenas a sequência de atividade sobre a temática “capitães da areia”. Em relação ao perfil das duas turmas, observamos que era semelhante e, em ambas, o público era constituído por alunos oriundos da rede municipal e de pequenas escolas privadas do bairro. Durante a primeira conversa, antes de introduzirmos as atividades propostas, os alunos queixaram-se de

⁴ Há uma orientação que, para os adolescentes em conflitos com a norma, aqueles que possam ser alcançados pelo ECA (autor de ato infracional), ao invés de usar os termos menor infrator, menor preso, delinquente juvenil, pivete, marginal e etc., pede-se para utilizar, conforme a regra do direito internacional e nacional, de adolescente responsabilizado, adolescente que cumpre medida socioeducativa, adolescente internado, adolescente em conflito com a lei. Na obra Capitães da areia, o grupo de meninos que vivem em situação de rua, recebem várias denominações. Neste trabalho, optamos por utilizar os termos “adolescente infrator” ou “capitães da areia”.

dificuldades na compreensão textual. Independente de a origem ser pública ou privada, percebemos que havia um anseio dos alunos por entender melhor os sentidos dos textos.

Vejamos o relato de P1, participante da turma 1, sobre a importância da intervenção: “Essas atividades vão nos ajudar muito, pois nas provas bimestrais erro mais as questões de interpretação textual que as questões de gramática. Mesmo sabendo que a resposta está no texto, não consigo encontrar.” Ao refletirmos sobre a fala do participante podemos verificar dois aspectos. O primeiro é o fato de o estudante assumir suas dificuldades em leitura, quando não se considera capaz de responder as questões. O segundo aspecto é a ideia de supor que a resposta esteja no texto, o que corresponderia à atenção voltada para a materialidade textual. Convém lembrar que, da perspectiva do texto como evento, proposta de Beaugrande (1997), o texto não se resumiria à materialidade. Esta apenas faz parte do evento textual, que constitui um multissistema de conexões complexas entre sistemas de diversas naturezas.

Essa concepção de leitura com foco apenas na materialidade textual ainda é muito presente nos alunos e até mesmo entre os professores. Vimos, nesse momento, a oportunidade de ampliar essa ideia com a nossa proposta de atividades, por entendermos, com Koch e Elias (2007, p. 11), que a leitura

“é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11),

Então, aproveitamos o que revelou o participante e abordamos com a turma, em linhas gerais, a forma de compreender a leitura para além da materialidade textual. Após essa abordagem inicial, informamos aos participantes sobre a intervenção pedagógica que faríamos em relação à forma de desenvolver as atividades de interpretação textual. Notamos em suas reações certa ansiedade e ao mesmo tempo gratidão com essa nova possibilidade. Isso nos fez refletir, pois quando o participante expõe que não consegue bons resultados nas avaliações devido às questões de interpretação textual, certificamo-nos da demanda por aulas de Língua Portuguesa que desenvolvam de fato a compreensão leitora. Essa

conscientização, por parte dos alunos, também nos fez alimentar a esperança de que a intervenção traria bons frutos para nossa comunidade e bons resultados para a nossa pesquisa.

A fim de apresentarmos as aulas de Língua Portuguesa com um formato diferente, resolvemos desenvolver a proposta de intervenção através de oficinas em um “curso de compreensão textual”. Acordamos com a turma que ao final da intervenção ou “curso de compreensão textual” os alunos participantes receberiam um certificado de conclusão com a assinatura da diretora da escola, desde que cumprissem a carga horária proposta.

Essa estratégia mostrou-se muito eficaz em relação aos aspectos de assiduidade, de comportamento e de participação inicial dos alunos nas interações em sala. Obter um certificado de um curso gratuito, para os estudantes da escola pública, é uma ótima oportunidade, já que muitos deles, quando ingressam no Ensino Médio, começam a trabalhar para ajudar nas despesas da família. Dessa forma, unimos o desejo dos alunos em melhorar suas habilidades de ler à possibilidade de incrementar o currículo com a efetivação de um curso de compreensão textual. Apesar de esse não ser nosso objetivo principal, a estratégia de oferecer um curso de compreensão textual foi uma importante mola impulsionadora para obter a atenção da maioria da turma.

Após as explicações sobre como funcionaria a intervenção, informamos aos alunos que eles participariam de uma pesquisa e que suas interações em sala, falas, perguntas e respostas seriam posteriormente analisadas pela pesquisadora, por isso o compromisso de todos era fundamental para acontecer o aprendizado. Esclarecemos ainda que as aulas seriam gravadas e que eles precisariam assinar o termo de assentimento e levar o termo de consentimento livre e esclarecido para que os pais/responsáveis assinassem em casa. Após todos concordarem como ocorreriam as aulas, informamos que as aulas começariam no dia seguinte.

Como já descrevemos, começamos nossa proposta de intervenção com os alunos da turma 1. Havia 30 alunos matriculados, porém nem todos eram assíduos. A frequência era em torno de 15 a 20 estudantes. Entretanto, é importante salientar, que todos que frequentaram assiduamente as nossas aulas e responderam as atividades propostas sem nenhuma objeção, mas apenas um número variável entre 4 a 5 alunos participaram das interações orais.

Nosso trabalho tem cunho interpretativo, por isso não temos pretensão de fornecer registros seguros, quantificáveis e generalizáveis, ou seja, a quantidade de participantes não é um ponto crucial para o bom desenvolvimento da pesquisa, mas sim a busca dos “indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 14).

Ao concluirmos as quatro sequências de atividades na turma 1, demos início às atividades na turma 2. Procedemos de forma semelhante ao que fizemos na primeira turma, ou seja, convidamos os alunos a participarem de um curso de compreensão textual com certificação e explicamos todo o processo necessário para a pesquisa exigido pelo Comitê de Ética da UECE. Após todos os alunos presentes concordarem com os termos da pesquisa, acordamos iniciar o curso de compreensão textual no dia seguinte.

Consideramos importante explicar que o termo “curso de compreensão textual” foi utilizado com as turmas como parte de uma estratégia encontrada por nós para alcançarmos, inicialmente, o comprometimento dos alunos. No tópico seguinte descreveremos os instrumentos que utilizamos para analisar os dados.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os pesquisadores adeptos da metodologia qualitativa são chamados de interpretacionistas. Isso porque o comportamento humano é analisado como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato entre as pessoas. Isso demanda procedimentos metodológicos do tipo etnográfico como, por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros.

Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, utilizamos, para a busca de dados, as atividades de compreensão textual e a observação participante os quais abordaremos nos tópicos subsequentes. Como forma de armazenar esses dados, utilizamos as gravações de discussões promovidas nas aulas e os nossos registros escritos.

Em nosso trabalho, as atividades de compreensão textual são tratadas pelo termo: **questão condutiva**⁵. Essa expressão foi adaptada por Monteiro (2014,

⁵ Grifo da autora

p.65) que substituiu em sua pesquisa **perguntas condutivas**, utilizado por Terzi (2006, p. 122), por **questões condutivas**. Consideramos, então, mais apropriado para nossa pesquisa o termo criado por Monteiro, visto que utilizamos os mesmos meios de captação dos dados da pesquisadora, particularmente as atividades de compreensão textual.

Apropriamo-nos dessa expressão por entendermos que, semelhante ao que foi feito no trabalho de Monteiro (2014), procuramos ter o cuidado de formular questões que se apresentem enriquecidas por pistas de contextualização do objeto do discurso que focalizam e que sejam exploradas na explicitação de conceitos, no acionamento do conhecimento prévio, na construção de consensos e na negociação de opiniões divergentes, envolvendo nas interlocuções e interações os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

3.3.1 A observação participante

Moreira (2002, p. 52), define observação participante como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos e a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Assumimos na pesquisa o papel de participante como observador, visto que tivemos o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada, no caso, os alunos. Nessa técnica, os pesquisadores imergem no mundo dos sujeitos observados os quais são comunicados do caráter científico do estudo, podendo haver acordos discutidos logo do início da pesquisa.

Adotando esse procedimento, antes de iniciarmos a aplicação de nossa proposta de intervenção, conversamos com os participantes a fim de explicarmos como ocorreria o desenvolvimento das atividades. Esclarecemos aos alunos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que seria enviado aos pais e sobre o Termo Assentimento a Estudantes que todos os participantes deveriam assinar. Acordamos com todos que as aulas seriam gravadas em áudio a fim de que pudéssemos registrar com mais autenticidade os dados da pesquisa. Esse acordo sobre o registro ficou documentado no TCLE assinado pelos pais.

Como estávamos participando da mediação das ações didáticas encaminhadas na pesquisa, vimos na gravação das aulas uma forte aliada para a obtenção dos dados, já que as situações discursivas que analisamos resultaram da interação realizada com os sujeitos da pesquisa. Com o recurso da gravação pudemos recuperar nos áudios as interações em sala e assim registrá-las com maior veracidade e segurança para não nos submetermos aos riscos da evanescência das lembranças.

Mesmo com o expediente da gravação, provavelmente muitos dados nos escaparam. Isso porque como bem explicou Monteiro (2014, p. 67)

“as semioses potenciais a um processo de interação que envolve a leitura de textos e a construção de mecanismos para interpretá-los, sob o olhar de diferentes participantes, são imensuráveis e dificilmente apreensíveis em toda a sua abrangência.” (MONTEIRO, 2014, p. 67)

É por isso que nos valemos também das questões condutivas para coletar os dados do nosso trabalho. Trataremos desse outro instrumento no próximo tópico.

3.3.2 Questões condutivas

Ao recorrer a esse instrumento, buscamos nos apoiar nos estudos de Monteiro (2014). A autora detalha em sua pesquisa como se utilizou das questões para gerar as respostas que passaram a constituir parte dos dados do seu trabalho. Optamos por utilizar também essa técnica de captação de dados, por considerarmos esse instrumento eficaz em uma pesquisa que busca interpretar as respostas e o desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Posto isso, sigamos na descrição de nosso instrumento de pesquisa. 1) As respostas às questões condutivas podiam ser compartilhadas pelos alunos, dependendo do momento da aula e das nossas orientações à classe. 2) Logo após a leitura do texto, solicitávamos que os alunos respondessem individualmente as atividades. Nesse momento, os participantes poderiam interagir com o mediador e discutir respostas entre os próprios colegas.

Dessa forma, mesmo durante a resolução individual, os sujeitos ficavam à vontade para discutir respostas entre si ou fazer perguntas ao mediador. Quando percebíamos que algum aluno estava desmotivado ou com dificuldade em responder

às questões, aproximávamo-nos do participante e indagávamos se ele estava com dúvida ou precisando de ajuda.

Após todos sinalizarem que haviam concluído a atividade proposta, socializávamos as respostas escritas. Então, todas as questões eram lidas e tinham suas respectivas respostas analisadas de acordo com o grau de coerência ao que havia sido perguntado. Essa dinâmica da aula ocorreu durante todos os encontros, com uma boa recepção e interação por parte dos alunos. Percebemos que alguns alunos participavam com mais frequência e compartilhavam suas respostas, já outros alunos, talvez por timidez ou por insegurança, preferiam não compartilhar suas respostas com o grupo.

Previendo essas situações que são comuns na rotina da sala de aula, tivemos o cuidado, na elaboração das questões, para que no momento da resolução da atividade, o participante percebesse os andaimes construídos no enunciado e assim pudessem respondê-las com mais segurança. No entanto, nem sempre acontecia das respostas estarem adequadas ou concernentes com o esperado para questão. Por mais que houvéssimos nos empenhado em produzir atividades que oferecessem pistas para o aluno responder de forma coerente, sabíamos que era, principalmente na mediação dessas atividades, na interação, na construção de andaimes e no acionamento do conhecimento enciclopédico que o participante teria condições de entender os sentidos do texto, de inferir, de perceber as recategorizações e o viés argumentativo do texto.

Assim, alguns alunos conseguiram responder as questões, demonstrando compreensão ao que estava sendo solicitado e produzindo sentidos. No entanto, analisamos também alguns tipos comuns de respostas que fugiram um pouco do esperado. A fim de entendermos melhor essas possibilidades de respostas, agrupamos as situações mais comuns e as soluções que tomamos em cada situação. Com isso, mesmo o aluno não conseguindo alcançar, num primeiro momento, o esperado na questão, tentamos ajudá-lo no sentido de aproveitar todas as situações para auxiliar na promoção do aprendizado:

a) respostas conflitantes com o que havia sido perguntado

Quando os participantes davam respostas cujas diferenças geravam opiniões contrárias e discussões, buscávamos ouvir as respostas e as justificativas e recorriamos ao texto, às pistas, ao conhecimento enciclopédico, acrescentávamos

alguma informação gerada na interação e depois tentávamos negociar uma resposta consensual.

b) respostas polêmicas

Percebemos que, durante a mediação das atividades, havia respostas distintas para uma mesma pergunta, mas com compatibilidade conceitual com o contexto sociodiscursivo em interação. Quando ocorria esse tipo de resposta, analisávamos se o participante havia sido coerente na explicação. Assim como nas questões conflitantes, pedíamos que o aluno recorresse ao texto, às pistas e ao conhecimento enciclopédico a fim de negociarmos uma resposta com a anuência de todos.

c) questões em branco

Ao nos deparar com essas respostas, evitávamos agir com atitude de reprovação. Ao contrário disso, estimulávamos para que os alunos tentassem responder novamente. Então, relíamos a questão chamando atenção para as referências que deveriam ser observadas no item, voltávamos ao texto, pedíamos que pensassem novamente sobre o que estava sendo pedido.

Desde o primeiro encontro até o último, comentávamos sobre a necessidade de ficar atento às pistas e aos andaimos explícitos no texto ou nas interações, pois nem sempre a resposta encontrava-se evidente na materialidade textual. A habilidade de inferir é fundamental na compreensão textual, no entanto parte dos alunos não consegue desenvolver bem essa competência e, em vez de buscarem a resposta, muitos deles desistem de responder.

Como consideramos a habilidade de inferir primordial na interpretação de texto, explicamos logo no primeiro dia de aula sobre inferências. Para ilustrar e fazê-los entender melhor, utilizamos a imagem do detetive investigativo que em função das pistas que encontra, deduz, faz inferências e consegue formular hipótese considerando os indícios percebidos. Comentamos com os alunos que, assim como um detetive, todos nós somos capazes de seguir pistas e formular inferências para tentar descobrir algo que não está claro ou explícito no texto. Após essa ilustração, os alunos compreenderam melhor e começaram a lidar com essas questões implícitas como um grande desafio para a leitura.

Ao perguntarmos sobre os motivos das respostas estarem em branco, alguns participantes justificaram que procuraram, mas não conseguiram encontrar a resposta no texto, outros explicaram que não responderam, pois não haviam entendido algo no enunciado da questão.

As discussões sobre as respostas dos alunos estão contempladas no capítulo de análise de dados.

3.4 ORGANIZAÇÕES DOS DADOS

Segundo já expusemos no item 3.2, elaboramos quatro atividades didáticas de compreensão textual como proposta de intervenção em duas turmas do 9º ano. Descrevemos as quatro atividades, porém não analisamos todas as questões, pois só algumas se mostraram relevantes para nossa pesquisa. Organizamos nossa proposta de intervenção por temas ou referentes. Na primeira e na segunda atividade trabalhamos o tema/referente “reforma da previdência”, já na terceira e na quarta atividade o tema escolhido foi “adolescente infrator”.

A fim de organizar os dados de forma mais sucinta, optamos em dividir a análise por turma. Dessa forma, discutimos as respostas das atividades referentes ao tema “reforma da previdência” realizadas pela turma 1 e analisamos as respostas das atividades referentes ao tema “menor infrator” realizadas pela turma 2

Para melhor expormos nossa linha de ação, elaboramos o quadro a seguir, em que mostramos as turmas, as atividades e os critérios de análise.

Quadro 1 – Resumo das atividades e dos critérios de análise

Participantes	Atividades	Critérios de análise
Alunos da turma 1	Atividade 1 Reforma da previdência	a) Compreensão do tema reforma da previdência a partir da operacionalização de andaimes e pistas.
Alunos da turma 1	Atividade 2 Reforma da previdência	b) Recategorização do referente reforma da previdência na capa produzida pela página do facebook “Caneta desmanipuladora”.
Alunos da turma 2	Atividade 3 Capitães da areia	c) Reconhecimento da intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que caracterizam o referente “Capitães da areia” na reportagem que introduz a obra.
Alunos da turma 2	Atividade 4 Capitães da areia	d) Recategorização do referente adolescente infrator nas cartas introdutórias da obra Capitães.

Fonte: Elaborado pela autora

3.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Por adotarmos como base teórica o texto como “evento comunicativo sempre emergente” (MARCUSCHI, 2008, p. 248), torna-se complicado categorizar os fenômenos e as interações de forma encapsulada. No entanto, para efeito de organização e explanação do trabalho, de acordo com a proposta sociocognitiva da referenciação, propusemos quatro critérios que nortearão nossa análise.

A escolha desses critérios de análise ocorreu a partir da observação dos aspectos que nos pareceram mais compatíveis com o enfoque sociocognitivo da referenciação, pois entendemos que “as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise” (SUASSUNA, 2008, p. 349). Em seguida, apresentamos uma breve descrição desses critérios:

a) Compreensão do tema reforma da previdência a partir da operacionalização de andaimes e pistas.

Este critério de análise perpassa todos os outros, já que em todas as atividades buscamos operacionalizar andaimes e pistas para que os participantes produzissem sentidos. No entanto, observamos de forma mais específica esses aspectos apenas na primeira atividade cujo objetivo principal foi fornecer subsídios para a compreensão do tema reforma da previdência, um assunto que consideramos árido para alunos do ensino fundamental.

Então, por isso, decidimos oferecer mais informações sobre esse assunto, nesse primeiro momento, a fim de que os participantes, através dos andaimes e pistas, tivessem mais subsídios para perceberem as recategorizações presentes nos textos da segunda atividade, em que observamos esse processo anafórico de forma mais específica.

b) Recategorização do referente reforma da previdência na capa produzida pela página do facebook “Caneta desmanipuladora”.

Segundo Cavalcante (2013), a recategorização é a possibilidade que uma determinada entidade discursiva tem para passar por mudanças ao longo do texto. Essas alterações estariam relacionadas às intenções do produtor do texto, sejam elas: emotivas, expressivas, poéticas, dentre outras.

Nessa mesma perspectiva Jaguaribe (2007, p. 232) compreende que a recategorização pode ser considerada “como um processo mental por meio do qual os objetos-de-discurso vão sendo reavaliados pelo falante”. Assim podemos inferir que esse processo que também se amplia para uma dimensão social, configura-se com o intuito de atender ao projeto de dizer do locutor do texto.

Embasados nessas reflexões teóricas, podemos dizer que o foco do nosso trabalho é investigar como os referentes – reforma da previdência e adolescente infrator – são recategorizados nos textos escolhidos para as atividades. No primeiro caso, utilizamos textos factuais, como notícias e capas de revistas a fim de observar como esse termo – reforma da previdência – é ressignificado, dependendo do ponto de vista do produtor do texto.

Para isso, analisamos na capa da revista Exame, em que há a foto do super astro de rock Mick Jagger, um pequeno texto sobre a “nova aposentadoria”, principal assunto abordado na edição dessa revista. Incomodado principalmente com o texto nessa capa, os autores da página do facebook denominada Caneta desmanipuladora, elaboraram outra versão da capa em que risca de vermelho alguns trechos do texto da capa e reescreve-os reformulando, recategorizando a ideia original, como se pode ver na p. 66 deste trabalho.

c) Reconhecimento da intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que caracterizam o referente “capitães da areia” na reportagem que introduz a obra.

No segundo caso, escolhemos trechos de uma obra literária para produzir as questões – a parte introdutória do livro Capitães de areia de Jorge Amado. Na introdução da obra, há uma reportagem denominada “Crianças ladronas” que além de relatar a ação de um grupo de adolescentes em conflito com a lei, conclama algumas autoridades a tomarem uma atitude em relação ao caso.

Neste critério, observamos se os alunos conseguem reconhecer a intenção explícita do produtor do texto em caracterizar o objeto do discurso de forma pejorativa, através da utilização de um léxico que produz uma imagem negativa e perigosa dos adolescentes. Essa intenção argumentativa representada através dessas tais escolhas lexicais está clara no texto e é reforçada através dos sintagmas nominais que caracterizam o referente.

d) Recategorização do referente adolescente infrator nas cartas introdutórias da obra Capitães da areia.

No livro, a reportagem tem grande repercussão e alguns representantes de segmentos da cidade citados na matéria enviam cartas ao jornal comentando sobre o fato veiculado e posicionando-se em relação aos inimputáveis. Nessas cartas, a forma de se referir aos capitães da areia modifica-se dependendo de quem produz o texto. Ora observamos os capitães da areia sendo retomados como “bando de crianças delinquentes”, ora são retomados apenas como “crianças”, sem caracterização pejorativa, por exemplo.

Assim, buscamos observar, nesse critério de análise, se os participantes da pesquisa conseguiram perceber as recategorizações e a intencionalidade argumentativa presentes nessas cartas em relação aos meninos em situação de rua mencionados nas cartas.

A partir desses quatro critérios analisamos os dados da pesquisa fornecidos através das atividades escritas e das interações em sala. Essas discussões serão apresentadas no próximo capítulo.

4 RELATO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DISCUSSÃO DOS DADOS

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

Désirée Motta-Roth

Neste capítulo, tecemos o relato da proposta de intervenção sobre referenciação e leitura com foco na recategorização. Buscamos observar se os participantes da pesquisa produziram sentidos, valendo-se do acionamento dos conhecimentos prévios e dos andaimes fornecidos na interação em sala e na materialidade textual.

Além disso, analisamos se os estudantes compreenderam as recategorizações presentes nos textos e se perceberam que as escolhas lexicais dos objetos do discurso podem revelar o ponto de vista ou propósito argumentativo do produtor do texto. Iniciamos o capítulo com uma breve descrição das atividades elaboradas e, em seguida, discutimos em forma de relato algumas questões das quatro atividades exploradas ao longo dos encontros.

4.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Optamos por desenvolver quatro atividades didáticas de compreensão textual, a fim de gerar dados e verificar, no transcorrer de nossa pesquisa, o entendimento dos participantes acerca das questões relativas a nosso objeto de estudo.

Conforme já explicamos no capítulo em que explanamos os pressupostos teóricos do nosso trabalho, empenhamo-nos em nos ancorar, para a elaboração das atividades propostas, na perspectiva sociocognitiva da referenciação com foco na recategorização. Em termos de suporte didático já produzido, alinhado com a teoria na qual nos embasamos, espelhamo-nos na revista *Siaralendo* (Projeto PrepaAÇÃO

da SEDUC –CE⁶), um material pioneiro que nos forneceu o subsídio prático e tangível para que pudéssemos também, assim como mostrado na revista, pensarmos em atividades que concebemos a língua como ação dialógica (BAKTIN, 2003); o gênero como base social (BAZERMAN, 2006); o texto como evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997) e a aprendizagem como cognição situada (COSTA, 2010).

Também procuramos nos amparar nas atividades propostas por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Parente, (2016). Esses pesquisadores uniram teoria à prática ao explicar sobre a proposta sociocognitiva da referenciação, leitura e ensino, sugerindo atividades que desenvolveram a compreensão textual a partir do entendimento dos processos referências.

Os trabalhos de Costa (2007), Santos (2013), Monteiro (2014) e Rodrigues (2015) nos ajudaram a perceber o texto, o ensino e a aprendizagem de outra forma, de acordo com a perspectiva sociocognitiva da referenciação, o que nos fez refletir e reavaliar sobre nossa prática docente a qual se desdobra neste trabalho de pesquisa.

Assim, baseando-nos nessas pesquisas, buscamos criar questões em que os participantes pudessem desenvolver o senso crítico, a capacidade de inferir e de produzir sentidos. Nosso anseio neste estudo foi, portanto, ajudar no processo de compreensão do aluno, através da interação em sala de aula e durante a resolução das questões a fim de que o participante percebesse que um mesmo assunto, tema ou palavra pode ser apresentado de formas diferentes, pode ser recategorizado, dependendo da situação de interlocução na qual os sujeitos se encontram e do projeto de dizer do produtor do texto.

A seguir descrevemos as atividades que aplicamos nesta pesquisa e também fazemos um breve relato das motivações iniciais para elaboração das atividades. Dividimos essa descrição em dois subtópicos. No subtópico “a”, apresentamos a primeira e a segunda atividade, que se desenvolvem em torno do

⁶ Projeto formado por três módulos, configurando-se no livro em formato de revista, que tem por título Sialendo. A equipe responsável pela elaboração optou por essa formatação com o objetivo de efetivamente promover o diálogo com o aluno e de fazê-lo vivenciar os gêneros. Esse material traz uma abordagem voltada para a interação e apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem.

referente “reforma da previdência”; no subtópico “b”, apresentaremos a terceira e a quarta atividade nas quais trabalhamos o referente menor infrator.

a) Atividades 1 e 2 – Reforma da previdência

A primeira atividade consta de nove questões em que exploramos: uma notícia do jornal Diário do Nordeste (anexo F, p.132), um quadro que explica os principais pontos da reforma (anexo F, p. 134) e um infográfico que mostra as mudanças que ocorreram na reforma da previdência em relação à aposentadoria da mulher e do trabalhador do campo (anexo F, p. 133).

O objetivo maior dessa primeira sequência de atividades foi ampliar o repertório do aluno sobre o tema, mas sem desconsiderar seu conhecimento prévio, pois temos consciência de que é no momento da interação em sala que as inferências são ativadas, a partir da cognição situada e da emergência do texto. Ou seja, a materialidade do texto é só ponto de partida para que os sentidos do texto sejam compreendidos. Costa (2007, p.96) explica essa concepção de texto quando expõe que

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

Nessas atividades planejamos como principais objetivos específicos: trabalhar a inferência de uma informação; identificar e interpretar os referentes textuais a partir de questões condutivas, das pistas e dos andaimes fornecidos na interação professor-texto-aluno. Os conteúdos textual/linguísticos desenvolvidos foram: a leitura de notícia, o uso do dicionário, a interpretação inferencial e crítica, a utilização de gêneros multimodais e o reconhecimento e interpretação de expressões referenciais.

Na época da elaboração da atividade havia uma grande preocupação dos segmentos sociais de que essa proposta fosse aprovada, o que gerou no país várias manifestações e paralisações de trabalhadores de diversas naturezas. Então, o que nos motivou a pensarmos neste tema foi o fato de os professores da rede pública serem uma das categorias que aderiram a uma dessas paralisações. A partir desse

evento, sentimos necessidade de explorar um pouco mais essa temática, visto constituir uma das maiores mudanças previstas nas leis brasileiras.

Além disso, percebemos um distanciamento, um desconhecimento em relação ao tema por parte dos alunos ao comentarmos sobre a paralisação e os motivos de naquele dia não haver aula. Assim, motivados por essas inquietações, elaboramos a primeira atividade que foi produzida, como já mencionado, a partir de uma notícia referente a reforma e de um infográfico com o resumo dos principais pontos da reforma.

De acordo com o que já foi exposto no capítulo anterior, nessa atividade inicial não abordamos diretamente o fenômeno da recategorização, já que entendemos que, em primeiro lugar, era necessário introduzir o tema, dá-lo a conhecer com o auxílio de andaimes, pistas para que, na segunda atividade, os participantes tivessem condição de compreender as recategorizações presentes na capa produzida pela página do facebook Caneta Desmanipuladora. A seguir apresentamos o planejamento para a execução da 1ª atividade.

Quadro 2 – Plano para execução da 1ª atividade

Conteúdo temático: Reforma da previdência

Objetivos: Após esta atividade, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Inferir o sentido de uma informação.
2. Identificar e interpretar os referentes textuais a partir de questões condutivas, das pistas e dos andaimes fornecidos na interação professor-texto-aluno.
3. Reconhecer as expressões referenciais na interpretação de dados explícitos e implícitos.
4. Reconhecer o significado de palavras recorrendo ao dicionário ou a sites informativos.

Conteúdo textual/linguístico:

1. Leitura de notícia.
2. Leitura de infográfico
3. Uso de sites informativos, por meio de links
4. Interpretação inferencial e crítica.
5. Utilização de gêneros multimodais como recurso para compreensão leitora.

A segunda atividade, conforme já explicamos na metodologia, foi elaborada a partir de uma publicação de capa da revista Exame, cuja proposta era, provavelmente, fomentar o debate sobre o assunto reforma da previdência que estava em evidência na mídia por ser uma das principais pautas do governo na ocasião. No entanto, a versão em vídeo da capa dessa revista, publicada nas primeiras horas do dia 12 de janeiro de 2017, ganhou ampla repercussão negativa nas redes sociais.

Os usuários das redes sociais criticaram duramente a publicação da revista, que, ao anunciar sua reportagem principal sobre a nova aposentadoria, usou como exemplo de trabalhador bem sucedido na velhice, o cantor Mick Jagger, líder dos Rolling Stones. A capa controversa apresentava o seguinte texto: *“O que você e ele têm em comum. Talvez não seja a fortuna, nem o rebolado, nem os oito filhos. Mas, assim como Mick Jagger, você terá que trabalhar velhice adentro. A boa notícia: preparando-se para isso, vai ser ótimo”*.

Uma dessas críticas foi feita pela página do facebook denominada Caneta desmanipuladora⁷. A página criou um “meme” e alterou o texto original da revista, riscando de vermelho as palavras ou frases que considerou “manipuladas” e acrescentando palavras e frases que, na visão da página, corresponderia a uma concepção adequada dos fatos. A página reescreveu o texto que ficou da seguinte forma: *“O que você e ele tem em comum: NADA. Se não tiver uma fortuna como Mick Jagger, você terá que trabalhar velhice adentro.”* Vejamos a capa original e a capa publicada na rede social:

⁷ A página do facebook Caneta desmanipuladora, segundo seus mentores, tem o objetivo de “corrigir” as manchetes em jornal impresso bem como no *on line* a fim de revelar algo que possa ter sido “manipulado” na manchete de modo a “atenuar” ou “mascarar” uma situação. As manchetes “desmanipuladas” pela página, geralmente, têm viés político ou econômico.

Figura 3 - Capa da revista Exame



Fonte: <http://exame.abril.com.br/edicoes/1129/Edição 1129 - 18/01/2017>)

Figura 4 – Capa da página do Facebook Caneta Desmanipuladora



Fonte: <https://www.facebook.com/search/top/?q=caneta%20desmanipuladora>)

Em um primeiro momento, a primeira atividade do curso de compreensão textual seria a partir da leitura e compreensão dessas duas páginas, entretanto, quando iniciamos a elaboração das questões, percebemos que seria mais didático iniciarmos a abordagem por uma notícia (Anexo F, p. 132), pois entendemos que esse gênero introduziria de forma mais objetiva e clara o assunto reforma da previdência.

Dessa forma, construiríamos a compreensão sobre o tema aos poucos e de forma processual, fornecendo pistas e andaimes para que o aluno compreendesse o assunto. Era necessário, portanto, antes de apresentarmos a capa da revista Exame fornecer o suporte para que os alunos pudessem compreender a recategorização presente na página do facebook “Caneta desmanipuladora”.

Então, após as discussões realizadas, iniciamos a segunda atividade composta por dez questões em que trabalhamos com os seguintes elementos: um infográfico sobre a expectativa de vida do brasileiro nas últimas décadas, a capa original da revista Exame e a capa reescrita pela “Caneta desmanipuladora”. (Anexo F, p. 136). O nosso objetivo nessa atividade foi explorar ainda mais o tema reforma da previdência. Assim, o aluno teria condições de entender a recategorização ocorrida propositadamente, através da reescrita e do acréscimo de algumas palavras, na capa produzida pela página da rede social.

Ademais, queríamos também observar a percepção dos alunos a partir do seguinte questionamento: o que motivou a “Caneta desmanipuladora” entender o tema reforma da previdência de forma oposta ao que pensaram os jornalistas da revista Exame? Nesse sentido, concordamos com Kock e Elias (2015) quando afirmam que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/leitor) com certo propósito. Esse propósito às vezes está implícito, dificultando a compreensão do leitor, por isso tentamos construir andaimes, pistas para que o aluno tivesse condições de alcançar todas essas nuances do texto, elaborando inferências, criando hipóteses e assim produzir sentidos. A seguir expomos o planejamento para a execução da 2ª atividade.

Quadro 3 – Plano para execução da 2ª atividade

Conteúdo temático: Reforma da previdência

Objetivos:

Após esta atividade, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Interpretar a linguagem de infográficos e quadros resumos;
2. Reconhecer a intencionalidade explícita da linguagem verbal e não verbal em capas de revistas;
3. Reconhecer o pensamento argumentativo do produtor do texto em revistas;
4. Posicionar-se criticamente em relação à discussão estabelecida no texto.

Conteúdo textual/lingüístico

1. Leitura de infográfico;
2. Leitura de capa da revista;
3. Interpretação inferencial e crítica;
4. Utilização de gêneros multimodais como recurso para compreensão leitora.

Fonte: Elaborado pela autora

b) Atividades 3 e 4 – Capitães da areia

Como as duas primeiras atividades da nossa proposta de intervenção foram criadas a partir de textos jornalísticos, sentimos a necessidade de trabalharmos um texto de caráter menos efêmero; então decidimos desenvolver a terceira e a quarta atividades baseadas em um texto literário. Vimos na parte introdutória do romance *Capitães da areia*, do escritor baiano Jorge Amado, a oportunidade de desenvolver a compreensão dos alunos em relação alguns aspectos da referenciação.

Como, devido ao tempo insuficiente, não seria possível realizar a leitura do livro por completo, optamos por fazer um recorte da obra para elaborarmos as questões. Observamos as orientações que constam no manual didático, sugerimos a leitura do livro como continuidade das atividades. Assim, desenvolvemos as atividades sobre o capítulo introdutório. Nesta parte inicial, já são mencionados e apresentados alguns personagens da história, bem como a visão de alguns segmentos da sociedade sobre os adolescentes retratados no enredo.

Ao lermos a parte introdutória, temos a impressão de que os fatos narrados realmente aconteceram. Isso dá à história um caráter verídico, histórico, mas, embora sendo baseado em fatos que ainda revelam um grave problema social

brasileiro, o texto é ficcional. Podemos dizer que esse capítulo é um quadro interdependente do restante do enredo e que ajuda o leitor, logo no início da obra, a contextualizar os fatos protagonizados pelos personagens da obra, as crianças de rua.

Em relação ao tema adolescente infrator, pareceu-nos relevante devido ao contexto social em que se situam os participantes da pesquisa, já que alguns vivem em comunidades em que problemas do tipo de que são acusadas as crianças de Jorge Amado são comuns, tornando-se, por causa desse aspecto, um assunto relevante e atrativo para os sujeitos envolvidos na pesquisa. É válido relatar que essa motivação ou interesse pela temática abordada nos textos foi importante para o desenvolvimento do trabalho. A fala de P3, ao ser questionado sobre a compreensão da atividade, confirma-nos esse pensamento:

(1) *gostei muito de ler as cartas, porque dizem nossa realidade. Eu tenho uns conhecidos que são envolvidos no crime. Aprendi que esse problema é muito antigo”.*

A parte inicial da obra é composta por uma reportagem, cujo título é “Crianças ladronas”. Antes de iniciarmos a descrição da atividade, contextualizemos esse capítulo “Crianças ladronas”. No enredo, a reportagem causa muito alvoroço em alguns representantes de segmentos da sociedade. Isso faz com que haja uma reação em cadeia dessas pessoas, motivando-as a escreverem cartas à redação do *Jornal da Tarde*. O secretário do chefe de polícia é o primeiro a se manifestar. Na sequência vêm então as cartas: do juiz de menores, da mãe costureira, do padre José Pedro e, por último, do diretor do reformatório. Não incluímos nas atividades elaboradas a carta do diretor do reformatório por não dispormos de tempo suficiente para resolução das questões e de suas respectivas discussões.

Elaboramos a terceira atividade a partir da leitura da reportagem. As perguntas iniciais buscaram trabalhar a compreensão de que há uma forma proposital e específica do jornal em caracterizar os jovens infratores logo no título. Entendemos que essa forma de se referir aos adolescentes teria o objetivo de estigmatizar o grupo para a sociedade, pois não só os menores, mas também suas ações recebem qualificações. Ou seja, as escolhas lexicais usadas pelo jornal demonstram a visão do veículo de comunicação em relação aos adolescentes. Nas duas primeiras questões, portanto, objetivamos auxiliar o aluno a perceber esse

ponto de vista do jornal e suas possíveis motivações. Vejamos a seguir, a primeira questão transcrita.

CRIANÇAS LADRONAS

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS “CAPITÃES DA AREIA” — A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO — URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA — ONTEM HOVE MAIS UM ASSALTO.

1. Os termos usados para caracterizar as ações e as pessoas podem revelar o posicionamento do jornal em relação aos fatos narrados.

a) Que palavras o jornal escolheu para caracterizar os substantivos “crianças” e “aventuras” respectivamente?

Crianças _____
Aventuras _____

b) O tom utilizado e a escolha das palavras para caracterizar os capitães da areia revelam por parte do jornal:

- I. Indignação
- II. Neutralidade
- III. Tolerância

A partir da terceira questão elaboramos perguntas baseadas na leitura da reportagem, buscando desenvolver a compreensão do aluno em relação à forma como o jornal se refere aos capitães de areia em comparação a outras vozes mencionadas no texto. Escolhemos algumas questões dessa atividade a fim de serem discutidas no tópico de análise de dados.

Apesar de a reportagem e as cartas do leitor serem ficcionais, ou seja, uma criação de Jorge Amado para contextualizar como a sociedade via os capitães da areia, os textos são bem representativos desses gêneros textuais, e podem servir de estudo dos gêneros textuais reportagem e carta do leitor. Ao desenvolvermos essa atividade em sala, consideramos os gêneros como se fossem realmente reportagem e cartas do leitor e não simplesmente peças ficcionais criadas pelo autor. Os participantes se envolveram na história e “compraram” a ideia de que se tratava de uma reportagem real e de cartas reais. Isso porque o texto do autor é muito verossímil e reflete uma realidade latente nos dias hodiernos.

A seguir expomos o planejamento para o desenvolvimento da 3ª atividade.

Quadro 4 – Plano para a execução da 3ª atividade

Conteúdo temático: adolescente em conflito com a lei

Objetivos:

Após esta atividade, espera-se que o aluno seja capaz de:

1. Interpretar a linguagem do gênero reportagem;
2. Reconhecer a intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que denominam e caracterizam o referente menor infrator.
3. Reconhecer o pensamento argumentativo do produtor do texto;
4. Posicionar-se criticamente em relação à discussão estabelecida no texto.

Conteúdo textual/linguístico

1. Leitura de reportagem;
2. Interpretação inferencial e crítica.

Fonte: Elaborado pela autora

Na quarta e última atividade da proposta de intervenção, partimos para a leitura de quatro das cartas de leitores destinadas à redação do jornal em resposta à reportagem “Crianças ladronas”. Elaboramos seis questões em que buscamos ajudar o aluno a perceber as recategorizações levadas a efeito nesses textos em razão da escolha de expressões referenciais. Por exemplo, em cada uma das cartas o referente menor infrator é denominado de uma forma diferente pelo seu remetente. Vejamos a primeira questão desta atividade a fim de vermos como essas formas distintas de nomear os capitães da areia em cada uma das cartas foram exploradas neste exercício de compreensão textual.

01. A partir da leitura das cartas, tente preencher os espaços abaixo, a fim de construirmos um quadro comparativo entre elas.

Cartas	Remetente	Assunto/motivo pelo qual escreveu a carta	Como se refere aos capitães da areia	Local do jornal onde a carta foi publicada
Carta 1	Secretário do chefe de polícia	_____	Bando de infratores	_____
Carta 2	Juiz de menores	_____	Menores delinquentes	_____
Carta 3	Mãe costureira	_____	Filhos de pobre/capitães da areia	_____
Carta 4	Padre José Pedro	_____	As crianças	_____

Acreditamos que nas reflexões propostas nas questões da quarta atividade e também na leitura e debate oral das cartas, o aluno compreenderia as recategorizações que ocorreram e o que as motivara. Entendemos que, na escolha dessas formas nominais utilizadas para nomear os capitães da areia, há um projeto de dizer ou um ponto de vista que subjaz ao conteúdo das cartas. Possibilitar aos alunos a compreensão dessas questões é o ponto principal deste trabalho.

A seguir expomos o planejamento para o desenvolvimento da 4ª atividade.

Quadro 5 – Plano para a execução da 4ª atividade

- **Conteúdo temático:** adolescente em conflito com a lei.

- **Objetivos:**
Após esta atividade, espera-se que o aluno seja capaz de:
 1. Interpretar a linguagem do gênero carta do leitor;
 2. Reconhecer a intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que denominam e caracterizam o referente adolescente infrator.
 3. Reconhecer o pensamento argumentativo do produtor do texto nas cartas introdutórias do livro capitães da areia;
 4. Posicionar-se criticamente em relação à discussão estabelecida no texto.

- **Conteúdo textual/linguístico**
 1. Leitura do gênero textual carta do leitor;
 2. Interpretação inferencial e crítica.

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Nesta seção, para análise, selecionamos algumas respostas dos alunos às atividades propostas durante a intervenção didática, a fim de constatar se o nosso objetivo principal de auxiliá-los, por meio de andaimes e pistas, a perceberem as recategorizações presentes nos textos lidos foi alcançado.

Segundo já relatado, as duas primeiras atividades foram realizadas apenas na turma 1. Apesar de desenvolvermos a pesquisa com a turma completa (24 alunos), devido ao tempo exíguo, escolhemos apenas 5 participantes para nos fornecer os dados quanto a este critério de análise. Os dados apresentados nas

seções seguintes decorrem da interação oral entre os alunos participantes e a pesquisadora e das respostas escritas nas atividades.

À medida que íamos interagindo com a turma, registrávamos os comentários e participações dos alunos através das gravações e da observação participante em anotações escritas. Em relação ao texto escrito dos alunos, nas respostas das atividades, optamos por manter a forma original, sem nenhuma alteração. No próximo tópico faremos as discussões da primeira atividade.

4.2.1 Análise da atividade 1

Nessa primeira atividade analisamos se os participantes compreenderam os sentidos do texto, baseando-se nas pistas fornecidas nas questões ou na materialidade textual, nos andaimes viabilizados pelas interações em sala e no conhecimento de mundo que cada aluno carrega consigo e que pode e deve ser manifestado e aproveitado no momento da resolução das atividades.

A fim de observar a compreensão dos alunos a partir da operacionalização de andaimes e pistas, optamos, neste critério, por discutir as respostas e interações referentes ao vídeo “Pra que uma reforma da previdência” que levamos antes de iniciarmos a atividade 1 envolvendo as respostas e interações referentes à oitava questão desta atividade.

Apesar do tema reforma da previdência ser um assunto amplamente discutido na mídia, conforme já comentamos no tópico anterior, não havia entre os participantes um conhecimento sobre as consequências dessas mudanças nas leis e na vida das pessoas. Percebemos que essa falta de conhecimento sobre o assunto também ocorria entre os familiares dos alunos, pois ao perguntarmos se alguma vez ouviram os pais comentarem sobre o tema em casa, quase todos responderam algo semelhante ao que disse P1:

(2) *“Meu pai sabe que vai mudar a aposentadoria dele, mas não entendeu ainda quando e como isso vai acontecer.”*

O relato do participante nos aponta para a certeza de que o mote escolhido para a produção das atividades era e é pertinente. Se por questões de conveniência política ou por outros motivos desconhecidos pela população, a

discussão sobre a reforma da previdência, no momento, foi deixada em segundo plano, sabemos que mais cedo ou mais tarde essa pauta será retomada e provavelmente aprovada pelo Congresso, por ser um tema relevante para os grupos econômicos que influenciam nas decisões mais importantes do País.

Ao ouvirmos esses relatos, argumentamos que o assunto deveria ser de interesse de todos os brasileiros, independentemente de sermos jovem ou idoso, pois uma vez aprovadas essas leis, as aposentadorias da maioria dos brasileiros sofreriam mudanças radicais, então deveríamos conhecer sobre esse tema, a fim de termos condições de nos posicionarmos com criticidade. Como pesquisadora “entendemos que o trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo”. (GASPARIN, 2011, p.122).

Dissemos ainda que uma das funções dos meios de comunicação é nos ajudar nesse sentido, oferecendo-nos informações e explicações sobre as mudanças nas leis. Esclarecemos que essas informações, no entanto, devem ser analisadas com um olhar crítico a fim de termos condições de compreender o que há por traz da notícia ou captar o que move um determinado veículo publicar, destacar, omitir ou abafar um fato. Ou seja, estar alheio aos fatos políticos e econômicos do país nos impede de entendermos como as mudanças nas leis podem nos afetar.

Ampliar ou até ressignificar os conhecimentos sobre esses assuntos certamente contribuirá para a formação de um leitor proficiente e, principalmente, de um cidadão crítico. Essas questões sobre a importância de os alunos compreenderem o tema foram essenciais para nos motivar a persistir nesse propósito de ajudar os participantes nesse caminho. Colocamos essa nossa expectativa como pesquisadora em prática, iniciando a discussão dessa primeira atividade.

Conforme já relatamos, após uma conversa introdutória com os alunos participantes, em que explicamos os objetivos da pesquisa e o que ela poderia melhorar em relação às habilidades de leitura, à compreensão de mundo e à criticidade, iniciamos o primeiro encontro da nossa proposta de intervenção. Como já dito, o tema reforma da previdência é um assunto árido e/ou distante da realidade dos adolescentes, por isso planejamos uma aula introdutória com um vídeo explicativo, antes de iniciarmos com as atividades produzidas. Levamos os alunos para a sala de multimídia, a fim de que eles assistissem à animação de sete minutos

“Pra que uma reforma da previdência?”⁸ Na animação é explicado o que é previdência social e alguns pontos polêmicos da reforma. Após assistirmos ao vídeo, suscitamos um debate com a turma. Perguntamos aos alunos se eles já tinham conhecimento do tema. Escolhemos a resposta de P3 por refletir o que a maioria dos alunos disse nesse momento de interação.

(3) *“Já ouvi falar sobre reforma nos jornais da televisão, mas não tinha entendido muito bem. Esse vídeo me ajudou a compreender mais um pouco a importância da previdência.”*

Ao lançarmos a pergunta se alguém havia pensado diferente, P4 respondeu timidamente assim: “não entendi quase nada, professora”. Respondemos, então, que não havia problema algum em não compreender um tema complexo até para os adultos. Ao refletirmos sobre essa fala do participante, podemos concluir que

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS, 2007, p.22).

Naquela situação, explicamos para os alunos que aqueles que entenderam mais claramente as informações do vídeo, provavelmente, já ouviram antes sobre o assunto, conversaram em casa, assistiram a alguma reportagem na televisão ou até mesmo debateram na escola com algum professor ou colega, entre outras possibilidades. Para Koch e Elias (2007) levar em conta o leitor e que os conhecimentos são diferentes de um leitor para outro acarreta considerar uma gama de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

No decorrer das interações nesse debate sobre o vídeo, dependendo do feedback dos alunos, íamos fazendo outros questionamentos. Listamos a seguir as perguntas orais que fizemos, à medida que os alunos participavam.

⁸ Esse vídeo encontra-se disponível no canal do youtube denominado Plano piloto (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5dp1R_hZA5w).

1. O vídeo inicia explicando o que é Previdência social. Alguém poderia explicar o que entendeu para a turma?
2. Segundo o vídeo, que mudanças ocorrerão na aposentadoria das pessoas?
3. Vocês notaram algum posicionamento do locutor do vídeo em relação às essas mudanças?

Esses questionamentos foram importantes para fornecer os andaimes necessários para a resolução das questões da primeira atividade. Os alunos que ficaram atentos ao vídeo, conseguiram responder as perguntas sem dificuldade. Quando os primeiros começaram a participar, os outros alunos pediram para responder também. Vejamos como exemplo a resposta da primeira pergunta de P2

(4) *“Eu entendi que a previdência social é tipo uma poupança que o governo guarda para quando as pessoas ficarem velhas ou doentes ou sem condições de trabalhar”.*

Quando perguntamos aos outros alunos se concordavam com a resposta de P2, recebemos respostas positivas de apoio ao colega. Ou seja, a estratégia de assistir a uma animação sobre um tema, inicialmente distante e desinteressante para os participantes, mostrou-se produtiva no sentido de recrutá-los para a leitura do texto da primeira atividade e para a compreensão mais ampla do assunto, o que seria útil posteriormente quando na resolução das duas primeiras atividades.

Podemos associar as manifestações positivas dos alunos, em relação ao vídeo e à compreensão do tema, às discussões de texto como evento postulado por Beaugrand (1997, p.11). “O autor considera 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”. Ao se aprofundarem nessas proposições do autor, Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 48) ampliam esse conceito quando dizem que 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, poderia funcionar como “um padrão de sons, uma parte de uma frase, uma instrução para ‘ativar’ um significado”. (COSTA; MONTEIRO; ALVES 2016, p.48).

Nesse sentido, acreditamos que as imagens produzidas no vídeo

ativaram os significados e favoreceram a produção de sentidos. Da mesma forma, os andaimes oferecidos nas perguntas orais e as interações realizadas entre aluno-aluno e aluno-mediador também contribuíram para a compreensão do tema.

As discussões feitas após os alunos assistirem o vídeo colaboraram também na compreensão das informações. Entendemos que as respostas orais dos participantes ajudaram aos seus pares no entendimento dessa questão ou seja, a interação em sala ampliou a andaimagem oferecida pelo vídeo e pelas perguntas feitas pela pesquisadora. Magalhães e Machado (2015, p. 55) nos respaldam nesse sentido ao ponderarem que “a linguagem e a interação entre as pessoas são essenciais no processo de aprendizagem”. Assim,

quando se trata do ensino de língua materna, atividades focadas na aprendizagem como cognição situada e incorporada condizem com essa concepção movente de texto e contribuem para que de fato o sentido se construa na interação. (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 42)

A próxima questão, em foco, dá continuidade a um processo de contextualização do tema trabalhado no vídeo, nas interações orais e na notícia. Para dar corpo a um dos referentes que vêm sendo elaborado desde o primeiro encontro, forneceu-se mais um pilar, um andaime – o quadro com os principais pontos da reforma da previdência. Nele temos um resumo sobre as mudanças mais importantes, expostas de forma objetiva.

A forma de apresentação dessas informações é nova, mas os alunos já tiveram conhecimento dessas questões no encontro em que mostramos o vídeo “Pra que uma reforma da previdência?”. Analisaremos mais uma vez as respostas dos participantes a essa questão como exemplo da compreensão do tema referido, a partir da operacionalização de andaimes e pistas.

Passamos agora as discussões do item “a” da 8ª questão dessa atividade.

8ª Questão: Reforma da previdência é um dos principais projetos do governo atual. É um tema muito importante e polêmico, pois acarretará mudanças nas leis atuais. Agora vamos ler o quadro que resume a proposta a fim de entendermos melhor esse tema.

Figura 5 – Resumo dos principais pontos da reforma da previdência

 OS PRINCIPAIS PONTOS DA REFORMA					
1. APOSENTADORIA POR IDADE Como é: 65 anos para homens e 60 para mulheres, com contribuição mínima de 15 anos Como fica: Idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, com contribuição mínima de 25 anos	2. APOSENTADORIA POR CONTRIBUIÇÃO Como é: Homens com 35 anos de contribuição e mulheres com 30 anos de contribuição podem se aposentar (não há idade mínima) Como fica: Modalidade será extinta com a reforma	3. ESTADOS (REVISTO) Como é: Servidores públicos estaduais ainda podem se aposentar acima do teto do INSS Como fica: O texto original obrigava a adoção do teto do INSS, mas o governo já indicou que cada Estado terá um prazo de 6 meses para fazer a sua reforma	4. PROFESSORES (EM REVISÃO) Como é: Podem se aposentar 5 anos antes do que a regra geral (homens (60 anos) e mulheres (55 anos)) Como fica: Passam a integrar a regra geral da aposentadoria (65 anos)	5. APOSENTADORIA RURAL (EM REVISÃO) Como é: Podem se aposentar com 5 anos a menos e os segurados especiais têm contribuição diferenciada Como fica: Passam à regra geral de 65 anos e terão de contribuir individualmente	6. REGRA DE TRANSIÇÃO (EM REVISÃO) Para homens com 50 anos ou mais e mulheres com 45 anos ou mais, as regras atuais continuam válidas, mas com um pedágio de 50% sobre o tempo que falta para chegar à aposentadoria

Fonte : <http://istoe.com.br/reta-final-da-reforma-da-previdencia/publicado-em-07/04/2017>

a) Em relação ao primeiro ponto - Aposentadoria por idade – qual categoria sofrerá mais alteração? Homens ou mulheres? Justifique sua resposta com pelo menos um argumento, considerando o que leu e o que já conhecia a respeito.

Conforme podemos observar, o item “a” dessa questão solicita que o aluno atente para a coluna “aposentadoria por idade” e responda quem sofrerá mais alteração na lei se homens ou mulheres. Além disso, o item pede também que o aluno justifique sua resposta levando em consideração o que leu no quadro e o que sabe sobre o assunto. Ou seja, há um encaminhamento da questão para que o aluno acione seu conhecimento prévio e elabore sua justificativa. Nessa questão as explicações se mostraram mais consistentes nas respostas dos participantes que interpretaram os dados fornecidos no texto e, provavelmente, utilizaram os conhecimentos sobre esse tópico da reforma da previdência adquiridos em outras situações de interação.

Como exemplo dessas outras situações de interação, podemos relatar os andaimes fornecidos na aula introdutória dessa atividade em que os alunos assistiram ao vídeo que explica os principais pontos de alteração da reforma da previdência, além das perguntas orais e discussão em sala sobre as impressões deles sobre o aludido vídeo. Consideramos que essas discussões foram importantes para que alguns alunos conseguissem escrever em suas justificativas que a

alteração maior ocorreu na aposentadoria das mulheres que agora, com a nova proposta, devem se aposentar com a mesma idade dos homens. Vejamos como exemplo a respostas dos participantes P1, P2 e P3 respectivamente:

(5) (P1) *“Mulheres, as mulheres tem o trabalho de dupla jornada por isso se aposentarão 5 anos antes que os homens.”*

(6) (P2) *“Mulheres, pois tem trabalho duplo.”*

(7) (P3) *As mulheres, porque agora as mulheres vão demorar 5 anos ou mais para se aposentar, o resto terá a mesma alteração para homens e mulheres.*

Com exceção de P3 que se apoia nas informações do quadro para justificar o item. P1 e P2 não justificam de forma objetiva ao que foi perguntado na questão, pois não se valem das informações exatas fornecidas no resumo. Os participantes conseguiram perceber que as mulheres sofrerão maior alteração, mas, é no momento da justificativa, que os dois alunos revelam um conhecimento para além da superfície textual quando se referem à jornada dupla do segmento feminino.

Nesses dois casos os participantes conseguem compreender que as mulheres sofrerão maior alteração, porque com a nova proposta da reforma não haverá mais o benefício ou a vantagem de se aposentarem 5 anos antes que o homens. Esse entendimento se fez mais evidente principalmente no momento do compartilhamento das respostas no grupo.

Concluimos, ao ouvirmos as respostas dos alunos, que essa questão necessitava de mais pistas, pois somente os dados fornecidos no enunciado do item e no quadro resumo não estavam sendo suficientes. Ou seja, era necessário dispor de mais andaimes no momento da interação com os participantes.

Então solicitamos que os alunos lessem novamente, no quadro, o tópico 1 – “aposentadoria por idade” e que fizessem uma comparação entre os subtópicos “como é” e “como fica”. Após essa releitura mediada, perguntamos o que objetivamente havia de alteração entre os tópicos. Alguns alunos participaram, mostrando a parte no texto que informa sobre a idade do homem e da mulher após a reforma. Dentre as participações, escolhemos a fala de P1 que conseguiu ampliar sua compreensão, tornando a resposta mais completa.

(6) *“A lei mudará e a mulheres se aposentarão com a mesma idade que os homens, mas a realidade de trabalhar fora e em casa*

continuará para grande parte delas, então para as mulheres haverá maior alteração com certeza.”

P1 reforçou o argumento de que muitas mulheres trabalham fora. No entanto, dessa vez, acrescentou a informação de que as mulheres se aposentarão com a mesma idade que os homens. Após a explanação desse participante, perguntamos ao grupo se a resposta estava satisfatória, se atendia ao que foi solicitado na questão. Todos acenaram positivamente. Em seguida, perguntamos a P3 o que havia completado a resposta do colega. O participante respondeu que, dessa vez, P1 havia dito que as mulheres iriam se aposentar com a mesma idade dos homens, por isso achava que estava mais adequada. Após esse comentário, agradecemos a participação do aluno e confirmamos que realmente P3 havia dado um *upgrade* em sua resposta, pois atentou para os andaimes fornecidos no momento da interação oral. Nesses exemplos, podemos perceber que, não só os conhecimentos prévios acionados, os andaimes e pistas fornecidos na questão foram importantes para a construção da resposta, mas também a reflexão proporcionada nas interações entre os alunos. Nesse sentido, assumimos, então, com Custódio-Filho (2012), que

[...] a convicção de que os postulados assumidos pelos que abraçam o paradigma sociocognitivista, os quais orientam uma concepção de texto como construto multifacetado, exigem compromissos dos pesquisadores, no que tange a uma investigação que privilegie, sempre e cada vez mais, a interação. (CUSTÓDIO-FILHO, 2012, p. 845).

Se tivéssemos, na posição de professora mediadora, tomado uma postura acomodada de simplesmente fornecermos a resposta adequada ao aluno, certamente não haveria por parte do participante um crescimento em relação às habilidades de leitura e compreensão textual. Segundo Costa (2013), é preciso que a abordagem pedagógica mude de foco e passe “da instrução como forma de transmissão de conteúdo para a aprendizagem como construção conjunta e situada”. Para a autora, essa mudança tem que advir sobre o discurso empregado na construção das atividades didáticas de língua portuguesa.

Na questão 9 os participantes tiveram que acessar um link no site G1 a fim de consultar um infográfico (cf. p.82) e assim responder ao item “a”. Vejamos o enunciado dessa questão.

O quadro com o resumo dos principais pontos da reforma da previdência foi publicado em 07/04. Agora faça uma consulta no site G1 – Economia disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/trabalhador-rural-contribuira-por-menos-tempo-e-mulher-tera-idade-minima-menor.ghtml> e leia o infográfico mostrado no final dessa página, essas informações irão nos ajudar a responder a próxima questão.

5. Ao compararmos os pontos “em revisão” no quadro (olhar questão 8) com as informações disponíveis no infográfico podemos perceber que houve algumas alterações.

Explique pelo menos uma dessas alterações.

Qual a sua opinião sobre essas novas mudanças? Reflita e depois explique se, em sua opinião, elas foram positivas ou negativas para o aposentado.

Nessa questão, os andaimes não se encontravam disponíveis de imediato na materialidade textual. Para responder ao item “a” da atividade, os alunos, necessariamente, precisaram acessar o link e realizar a leitura de um infográfico sobre alguns pontos polêmicos da reforma da previdência alterados pelo relator da proposta. A orientação dada no item era que os alunos comparassem os pontos em revisão no quadro da questão 8 com o infográfico e depois explicassem uma das alterações sugeridas pelo relator. No item “b”, os alunos expuseram suas opiniões sobre uma das alterações propostas, refletindo se as tais mudanças seriam positivas ou negativas para o aposentado.

Quando mostramos para os alunos outras possibilidades de texto, como o hipertexto, acreditamos estar em consonância com Costa, Monteiro e Alves (2016) que, ao promoverem as ideias de Beaugrand (1997), defendem a perspectiva de texto como um evento comunicativo complexo, provisório e circunstancial. Para os autores assumir essa noção de texto 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. (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 49)

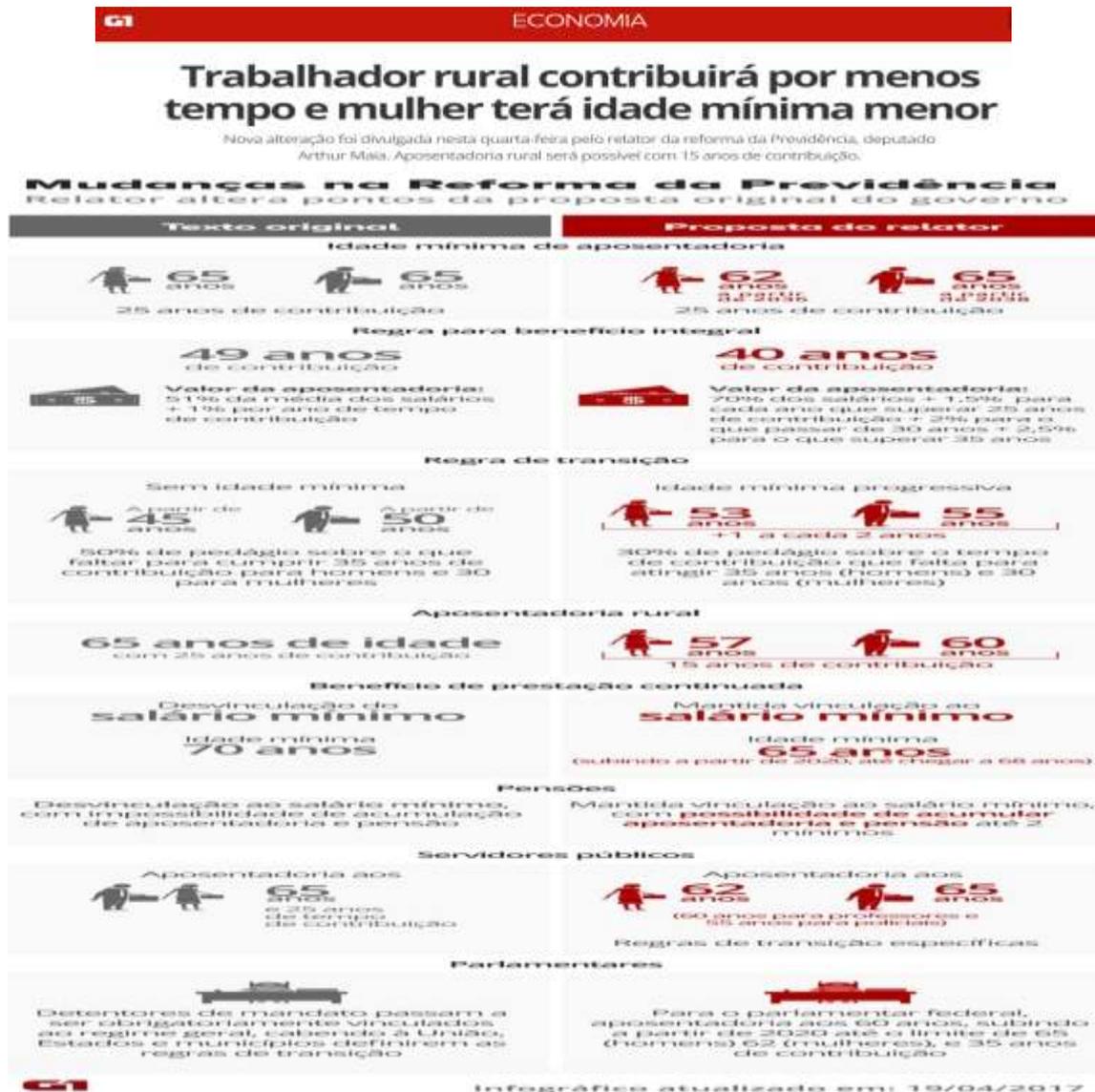
Ao acessarem o link, os alunos foram lançados a uma nova dimensão de texto, em que algo, antes virtual, tornou-se tangível e, dentro daquele contexto situacional, favoreceu a construção dos sentidos. Não podemos nos omitir, nem privar o aluno dessas novas possibilidades de texto. Até porque o mundo virtual é,

para grande parte dos adolescentes, público alvo desta pesquisa, representativo de sua geração e por isso, certamente, mais interessante.

Retomando o que dissemos anteriormente, no item “a”, os alunos deveriam ler o infográfico e compará-lo com o quadro resumo, a fim de explicar uma das alterações feitas pelo relator da proposta. No quadro da oitava questão há seis pontos principais e três que estão em revisão; a aposentadoria dos professores, a aposentadoria rural e a regra de transição. O link leva ao site G1, onde há uma notícia que informa sobre as mudanças propostas pelo relator e um infográfico que resume cada uma das alterações. Dentre elas estão os três pontos em revisão mostrados no quadro da oitava questão, mas também outras três mudanças não contempladas no quadro: as aposentadorias de pensionistas, de policiais e de parlamentares.

Continuando nesse propósito de observar se os participantes compreenderam o tema reforma da previdência, valendo-se dos andaimes e pistas, observemos, a seguir, as respostas de alguns participantes. P1, P2, P3 e P5 que escolheram comentar a aposentadoria rural, diferente de P4 que optou por explicar a idade mínima para a aposentadoria. Antes de analisarmos as respostas, é importante atentarmos para a manchete e o infográfico da página do G1 a seguir.

Figura 6 – Infográfico sobre as mudanças na reforma da previdência



Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/trabalhador-rural-contribuira-por-menos-tempo-e-mulher-tera-idade-minima-menor.ghtml>. Acesso em: 10 de fev de 2018.

O fato de os quatro participantes escolherem a aposentadoria rural para discutir nos fez questionar se esses alunos leram o infográfico, antes de escolher essa opção, ou responderam porque acharam uma possível resposta logo no título da notícia. Vejamos agora as respostas de P1, P2, P3 e P5.

(7) (P1) “Aposentadoria rural – 15 anos de contribuição, mulheres: 57 anos, homens: 60 anos”.

(8) (P2) “Aposentadoria rural – 15 anos de contribuição, mulheres: 57 / homens: 60 anos”.

(9) (P3) *“A aposentadoria será para homens 60 e para mulheres 57 e terão 15 anos de contribuição, os professores vão se aposentar aos 60, agora o pedágio será de 30%”.*

(10) (P5) *“Aposentadoria rural mudou a idade e o tempo de contribuição”.*

Ao analisarmos as respostas de P1, P2 e P5, constatamos que houve uma reprodução das informações encontradas na notícia que antecede o infográfico. Já P3 acrescentou a sua resposta a aposentadoria dos professores e ensaiou uma explicação sobre o tempo de transição. Inferimos que, ao citar a aposentadoria dos professores, o participante provavelmente sinaliza que leu o texto, pois no infográfico há a expressão servidores públicos que se refere aos professores e aos policiais militares. Isto é, a informação não seria encontrada tão rapidamente como o título. Entendemos que, nesse caso, o participante, no mínimo, leu o infográfico.

Quando iniciamos o compartilhamento das respostas, perguntamos se todos haviam lido a página inteira, inclusive o infográfico, como solicitava a questão. P1, P3, P5 e alguns participantes responderam positivamente; P2 e outros alunos confessaram que haviam lido apenas a manchete e a notícia que antecedia o infográfico. Nesse momento, direcionamos o olhar para P1 e solicitamos que o aluno justificasse para todos, por que escolhera explicar sobre aposentadoria rural e não outro ponto em comum entre o quadro e o infográfico. Ouvimos então o seguinte argumento do participante:

(11) *“Escolhi essa opção, porque vi que a página colocou como título. Achei que a aposentadoria rural era mais importante por estar destacada das outras”.*

Consideramos o participante P1 um dos alunos mais envolvidos nas aulas, pois além do caminho que ele havia percorrido até então, mostrou-se comprometido com o projeto. Percebemos esse envolvimento, do referido aluno através do seu interesse pelas questões nas interações orais e na frequência aos encontros. Nessa questão o participante levou em consideração a relevância que o site deu a notícia, destacando-a no título. De todos os pontos em alteração esse mereceu mais atenção, foi mais detalhado, então por isso o aluno achou que deveria explicá-lo.

Após o comentário do participante, concluímos que o seu argumento fazia sentido. Ou seja, aquilo que não tinha ficado tão claro na resposta escrita, tornou-se pertinente na explicação oral, uma vez que o caminho percorrido pelo participante foi exposto e considerado plausível, não só pelos alunos, mas também pela pesquisadora. Esse caso, mais uma vez, confirma-nos a ideia de que os sentidos são construídos e se consolidam na interação, em um processo discursivo de reelaboração da realidade (COSTA, 2010).

A resposta de P4 que optou por explicar a idade mínima para a aposentadoria, nos confirmou que o aluno leu a notícia e o infográfico. Todos os participantes apontaram mudanças que também constavam no quadro resumo da oitava questão. A hipótese inicial levantada sobre a possibilidade de que os alunos não tivessem lido o texto completo se confirmou nas respostas orais de alguns deles. Então, a partir dessa nova demanda, sugerimos para a turma ler em voz alta a notícia, e após a leitura, perguntamos se havia um voluntário para ler o infográfico.

Pensamos nessa abordagem a fim de mediar, junto aos alunos que não haviam aproveitado de forma satisfatória os andaimes fornecidos na questão, outra chance de fazê-lo. Após a leitura, solicitamos que algum participante, de forma voluntária, indicasse os pontos de alteração que apareceram apenas no infográfico. P3 destacou a aposentadoria dos parlamentares; já outros participantes observaram a aposentadoria de pensionistas e de policiais. Após esse debate sobre os pontos de alteração da reforma, pedimos que os alunos que antes sinalizaram não terem lido os textos, refizessem suas respostas.

A inferência que realizamos ao refletirmos sobre essa questão é que, inicialmente, não houve por parte de muitos alunos uma demonstração de sensibilidade e atenção aos andaimes. Monteiro (2014, p. 121) atribui esse tipo de postura a uma prática escolar “do uso do metatexto mecanicamente apenas como direcionamento para a coleta de fragmentos do texto.” Percebemos também um pouco aproveitamento das pistas fornecidas na materialidade textual, já que havia no acesso ao link uma oportunidade de ler sobre o tema reforma da previdência em seus principais tópicos. Além disso, as informações dispostas no infográfico eram objetivas e esquematizadas e havia também direcionamento para outros links dentro dessa página. Ou seja, os alunos tiveram acesso a todos esses andaimes e pistas, entretanto, num primeiro momento, nem todos aproveitaram essas possibilidades de aprendizagem. Coube à professora/pesquisadora chamar a atenção desses alunos e

ajudá-los a percorrer esse caminho em busca da construção da compreensão leitora e dos sentidos do texto.

Posto isso, concluímos que os alunos que leram atentamente a notícia e o infográfico obtiveram um salto de entendimento sobre o tema reforma da previdência, pois novas informações foram anexadas. Em relação àqueles alunos que apenas copiaram o título da notícia em suas respostas, foi necessário uma nova mediação e um redirecionamento da questão, conforme já relatamos.

Encerramos as discussões relacionadas à primeira atividade (cf. p. 65), fazendo uma breve retomada dos conhecimentos linguístico-textuais com os quais havíamos trabalhado para compreendermos os textos lidos. Solicitamos que os alunos dessem exemplos do que haviam aprendido e comentassem também o que achavam dessas possíveis mudanças nas leis. P1 resumiu o pensamento de muitos alunos ao explicar que, durante as aulas, ele havia aprendido sobre algo que, anteriormente, não lhe parecia interessante, mas com ajuda das leituras e dos debates em sala começara a entender que o tema reforma da previdência é uma discussão importante para todos os brasileiros.

Ao final da resolução de todas as questões e levando em consideração todas as interações realizadas em sala sobre o tema, acreditamos que o objetivo de analisar se os alunos conseguiriam compreender o tema reforma da previdência, a partir dos andaimes e pistas, foi no geral exitoso. Durante todo o processo de intervenção, essa forma de abordagem didática foi amplamente utilizada. No entanto, decidimos analisar com um olhar mais específico esse critério em relação à primeira atividade, pelos motivos já expostos anteriormente. O tópico que segue tratará da análise da segunda atividade

4.2.2 Análise da atividade 2

Sob este critério de análise observamos se houve compreensão dos alunos em relação à recategorização da capa veiculada na página do facebook Caneta Desmanipuladora. Nos encontros anteriores apresentamos o tema reforma da previdência e oferecemos, através das interações em sala e da resolução das atividades, andaimes para que os alunos entendessem melhor o assunto que também foi abordado nesta segunda atividade.

Segundo relatamos, almejamos na primeira atividade fornecer subsídios para que os participantes entendessem o tema num nível em que conseguissem elaborar um pensamento crítico discursivo a partir da leitura dos textos. Objetivamos, ainda, despertar uma reflexão sobre a alteração proposta pela página do facebook caneta desmanipuladora. Ou seja, pretendíamos que os alunos entendessem a proposta dos autores dessa página que, além de denunciarem uma pretensa manipulação, reformularam e reescreveram o texto original, com o propósito de “desmanipular” e apresentar, no novo texto, um viés argumentativo oposto e, segundo os autores do meme, condizente com a realidade brasileira.

Posto isso, iniciamos retomando os aprendizados das aulas anteriores. Solicitamos que os alunos fizessem uma análise dos últimos encontros, procurando refletir sobre o que aprenderam e o mais importante como aprenderam. Em resposta a essas questões, ouvimos de P2

(12)“nós aprendemos sobre alguns pontos da reforma da previdência e também que essa lei pode mudar a aposentadoria de muitas pessoas.”

Sobre abordagem didática, P3 comentou que as aulas em forma de conversa, em que todos participam e não apenas o professor, são mais interessantes. P4 confirmou a fala do colega e acrescentou que algumas vezes soubera responder às questões sozinho; já em outras situações, relatou que só conseguira responder ou compreender o que o enunciado solicitava quando havia a mediação da pesquisadora ou depois dos comentários dos alunos.

Após essas duas participações, expliquei que havíamos planejado as aulas dessa forma, porque acreditávamos que a aprendizagem acontece na interação, um ajudando o outro com suas diferentes formas de pensar e de entender as coisas do mundo. O feedback dos alunos nos fez refletir sobre a perspectiva dialógica da linguagem, também nos fez confirmar assim como COSTA (2010, p. 164) que “assumir o uso da língua como interlocução é assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada”. Os conceitos explorados tornaram-se mais vivos em nossa mente durante o desenvolvimento deste trabalho.

Pudemos constatar empiricamente aquilo que já tínhamos observado ao ler os trabalhos de COSTA (2010), SANTOS (2013), MONTEIRO (2014), PARENTE (2016), PEREIRA (2017). Os referidos pesquisadores conseguiram propor uma

reflexão sobre conceitos como a perspectiva sociocognitiva da referenciação, o texto como evento comunicativo e a cognição situada, através da abordagem didática, abrindo assim os caminhos para outros estudos de cunho semelhante ao nosso. Tais questões teóricas não foram abordadas na aula de forma direta, mas consideramos importante relatar as impressões que permeavam os pensamentos da pesquisadora, cada vez que esses conceitos iam fazendo sentido e se tornando cada vez mais claros em nossa prática.

Imbuídos pelo sentimento de compreensão desses conceitos, depois que ouvimos as falas dos alunos e refletimos sobre os avanços conseguidos nos encontros anteriores, iniciamos a mediação para a segunda atividade. Comentamos com eles que continuaríamos falando sobre reforma da previdência e que trabalharíamos a inferência e o senso crítico, principalmente. Assim como introduzimos os primeiros encontros recrutando os alunos para os temas que seriam trabalhados nas questões, adotamos a mesma estratégia na segunda atividade. Dessa forma, estimularíamos o conhecimento prévio dos participantes e colaboraríamos na construção de andaimes para a resolução das próximas questões.

Após essa fala introdutória, pedimos que os alunos se dirigissem à sala de vídeo e apresentamos um vídeo de sete minutos, disponível no Youtube e veiculado no “Jornal da Globo”, na coluna do Nelson Motta. Esse vídeo de 2012 fazia uma homenagem aos 50 anos da banda de rock Rolling Stones. Quando o vídeo chegou ao fim, perguntamos aos alunos se eles já haviam ouvido falar nessa banda ou se já tinham ouvido alguma música deles. Alguns disseram que não conheciam, outros sinalizaram já ter ouvido falar, mas não sabiam cantar nenhuma música.

Após esse momento de predição, comentamos brevemente sobre o vocalista Mick Jagger e seu sucesso como líder da banda, mencionamos sua fama internacional e sua fortuna construída ao longo de décadas de sucesso. Nesse momento, um aluno demonstrou surpresa com a idade do roqueiro, que na época da postagem do vídeo iria fazer 70 anos. O participante considerou incrível uma pessoa com essa idade ainda fazer turnês, dançar e cantar de forma eletrizante.

Ao final dessa apresentação sobre o astro de rock, lançamos o questionamento sobre a diferença que existe entre a obrigação e a vontade de

continuar trabalhando na velhice. Indagamos se alguém poderia explicar a diferença. P5 fez o comentário a seguir:

(13) *“Depende, professora, por exemplo, no caso de Mick Jagger, ele não tem obrigação de trabalhar, mas como gosta do que faz continua trabalhando”.*

Outro participante concordou com o argumento do colega e reforçou que, caso o artista não quisesse mais trabalhar, não teria problema, porque já era milionário. Aproveitamos essa colocação do aluno e questionamos ao grupo se eles poderiam explicar que tipos de trabalhos ou que atividades eles consideravam ser adequadas ou não para se realizar aos 70 anos. Para deixar a pergunta mais clara, demos algumas opções como exemplo: um agricultor teria condições de trabalhar até os 70 anos ou mais? E no caso de alguém que trabalhasse no escritório o que eles achavam? Em resposta a essas perguntas, P1 comentou que um agricultor tem um tipo de trabalho muito cansativo e que, por isso, não aguentaria trabalhar tanto tempo, mas para alguém que trabalhasse no escritório, talvez, poderia ser mais fácil. Alguns alunos manifestaram-se concordando com esse argumento de P1.

Após essas discussões, concluímos essa aula informando-os que passamos o vídeo sobre o Mick Jagger a fim de ajudá-los na resolução da próxima atividade. Acrescentamos que continuaríamos dialogando sobre a reforma da previdência, mas que dessa vez trabalharíamos outros textos e aprenderíamos ainda mais com as leituras e as discussões em grupo.

Desenvolvemos essa segunda atividade a partir de três suportes: (1) um infográfico sobre a expectativa de vida do brasileiro, desde a década de 1940 até o ano de 2015; (2) a capa com o texto original da revista Exame e (3) a capa meme da caneta desmanipuladora com o texto recategorizado. Na atividade, antes do enunciado, há um recrutamento⁹ para a leitura do infográfico, depois um pequeno texto que explica o significado da expressão “expectativa de vida” e a sua finalidade. Essas informações foram importantes para a resolução dessa atividade, no que diz respeito ao entendimento das capas já referidas.

⁹ Wood, Brunner e Ross (1976) postulam as seis funções da andaimagem que podem ser utilizadas pelos professores de leitura em sala de aula, a primeira delas é o recrutamento que consiste em o professor esclarecer a atividade a ser desenvolvida e procurar atrair a atenção dos aprendizes por meio de perguntas ou outros enunciados. Este andaime pode ser feito oralmente ou por meio de perguntas dialógicas inseridas na própria atividade.

Apesar de não nos determos na análise das questões referentes ao infográfico, temos convicção de que saber um pouco mais sobre a expectativa de vida do brasileiro ajudou os participante a entender uma das justificativas principais daqueles favoráveis à reforma da previdência - o argumento de que o brasileiro está vivendo mais e que por isso deve se aposentar mais tarde para diminuir os impactos nos cofres públicos e assim não prejudicar a aposentadoria das próximas gerações.

Dito isso, optamos por analisar, nesta atividade, **as questões cinco e seis** referentes à leitura da capa original da revista Exame e **as questões oito, nove e dez** referentes à leitura da capa produzida pela página caneta desmanipuladora. Nas questões que ficaram de fora desta análise, debatemos sobre expectativa de vida, sobre público alvo da revista e sobre os conceitos de **manipulação e desmanipulação**. Apesar de considerarmos essas discussões bastante proveitosas, não as colocaremos em evidência no momento.

Nesta atividade, consideramos mais relevante para a pesquisa focarmos as análises em dois tipos de questões, naquelas que contribuiriam de modo mais pertinente para que o participante compreendesse as recategorizações presentes – questões cinco e seis e naquelas que solicitaram que o aluno destacasse as alterações feitas e refletisse sobre essas modificações – questões oito, nove e dez. Vejamos a seguir as discussões realizadas sobre **a questão 5**. Antes, leiamos novamente a capa original da revista Exame e a questão escolhida para a discussão.

5) Em que aspecto o leitor da revista é comparado a Mick Jagger?
--

Figura 3 - Capa da revista Exame



O participante é questionado sobre os aspectos em que Mick Jagger e o público leitor da revista são comparados. Vejamos as respostas dos participantes nessa questão:

- (14) (P1) *“porque ele diz que vai trabalhar na velhice igual a ele, talvez não seja a fortuna, nem o reboledo nem os oito filhos”.*
- (15) (P2) *“Que Mick trabalha até a velhice e nós também iremos trabalhar”.*
- (16) (P3) *“ele está comparando as pessoas os que tem que trabalhar quase a vida toda, como ele”.*
- (17) (P4) *“porque os dois vão trabalhar até a velhice”.*
- (18) (P5) *“na forma de trabalhar até a velhice”.*

Esse item é importante, visto que busca despertar no participante a compreensão de que há uma intenção da revista em comparar o astro com o possível leitor ou com o cidadão comum. No entanto, antes de chegarmos a esse ponto de reflexão, era necessário que os alunos percebessem a comparação que a revista estabeleceu. Ao observamos as respostas, notamos que os participantes souberam identificar a comparação, ou seja, todos de alguma forma responderam que era o fato de trabalhar até a velhice. Continuemos enfocando o desenvolvimento dessa compreensão e o modo como ela ocorreu no momento do compartilhamento das respostas.

Ao pedirmos que os alunos explicassem por que haviam dado essa resposta, P1 argumentou que a frase destacada de branco na capa “o que você e ele têm em comum” lhe antecipou que haveria uma comparação mais adiante. Já P4 comentou que a locução conjuntiva “assim como” lhe ajudou a entender que havia uma comparação entre o cantor e o cidadão comum.

Quando perguntamos se os outros alunos haviam tido a mesma percepção ou justificativa em relação à questão, a maioria acenou positivamente. Nesse momento, explicamos que o texto mais uma vez oferecia as pistas que levavam até as respostas e que a turma se mostrara atenta em observá-las. Demos como exemplo o comentário de P4, que percebera que a expressão “assim como” estava indicando uma comparação. Questionamos que outros termos poderiam substituir a locução “assim como”. P1 questionou se poderia ser substituída por “que nem”. Então confirmamos essa resposta e acrescentamos outros exemplos de conectivos com ideia de comparação. Não havíamos planejado abordar esse aspecto linguístico nessa questão, mas achamos oportuno abordar as conjunções subordinativas de forma contextualizada; já que alguns alunos perceberam sua função de forma clara, faltava apenas reforçar o seu uso e destacar outras possibilidades.

Ressaltamos a participação de P1, durante a interação oral, que fez uma observação em relação aos três itens que a revista cita ao diferenciar o roqueiro dos demais idosos: a fortuna, o rebolado e os oito filhos. O aluno destacou que o fato de Mick Jagger ser tão rico lhe favoreceu trabalhar na velhice, já que era opcional e não uma exigência do governo para se aposentar. Isto é, “saber rebolar e ter muitos filhos não é vantagem, no entanto ser rico sim”, disse o aluno. Após essa fala, comentamos que P1 havia chamado atenção de um ponto muito importante para a compreensão das próximas questões e que iríamos perceber isso posteriormente.

Ficamos satisfeitos com as respostas nessa questão e com as participações orais, pois sabíamos que o primeiro passo para que os participantes entendessem a recategorização proposta pela caneta desmanipuladora era compreender a comparação feita pela revista Exame. Uma vez percebendo essa comparação, ficaria mais fácil entender as mudanças propostas na segunda capa e analisada nos próximos itens. Passemos agora às percepções sobre **a questão 6**.

6) Pela forma como o texto foi escrito, pode-se perceber que a linha editorial da revista é a favor da reforma da previdência ou contra? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.

Figura 3 - Capa da revista Exame



Vejamos as respostas dos alunos sobre essa questão:

(18) (P1) *“A favor, porque ele fala que são boas notícias e que teremos que trabalhar igual Mick Jagger”.*

(19) (P2) *“A favor”.*

(20) (P4) *“Contra porque ele diz em tom irônico que vamos ter que trabalhar velhice adentro”.*

(21) (P5) *“Contra porque eles falam que como Mick Jagger teremos que trabalhar até a velhice”.*

Os participantes, nessa questão, não produziram uma resposta uníssona como em outros casos. Conforme podemos ver, P1 e P2 responderam que a revista era a favor da reforma da previdência; já P4 e P5 consideraram que a revista era contra as mudanças na lei. Observando as justificativas dos alunos, consideramos mais adequada ou completa a explicação de P1, visto que o aluno percebeu que a revista, ao utilizar a expressão “boa notícia” alivia o fato de se trabalhar na velhice. P2 apenas afirmou que a revista era a favor, mas nada justificou. P4 e P5 justificaram de forma semelhante ao consideraram que o fato de a revista ter afirmado com tom imperativo “você terá de trabalhar velhice adentro” caracterizava uma discordância com a proposta de reforma.

Entendemos que essas respostas discrepantes tenham ocorrido devido ao fato de o texto mostrar-se favorável a essas mudanças, porém de forma sutil. Ou

seja, não há uma afirmação categórica, na capa, a favor da reforma da previdência, por isso alguns alunos não conseguiram captar essa ideia de imediato. Por outro lado, supomos que os alunos que responderam que a revista era contra a reforma tenham interpretado a oração “terão que trabalhar velhice adentro” como uma forma de a revista transparecer para o leitor que esse fato fosse “a notícia ruim”, já que logo em seguida aparece a expressão “a boa notícia”, indicando que aquilo que fora dito anteriormente tenha sido a parte ruim da notícia, mesmo que de forma subentendida.

Embora diante dessas duas possibilidades que podem confundir o leitor, acreditamos que há mais indícios, na materialidade textual, de que a revista apoia a proposta de reforma da previdência. Nas interações orais debatemos sobre essas pistas; pedimos que os alunos atentassem, por exemplo, para a expressão “boa notícia” destacada por P1. Além disso, chamamos a atenção para expressão “vai ser ótimo” que também indica uma perspectiva positiva sobre trabalhar na velhice. Outro sinal desse viés favorável à reforma é a imagem tranquila, elegante do septuagenário, porém milionário Mick Jagger, na capa, que não se incomoda de trabalhar na velhice. Retomamos neste momento o argumento defendido anteriormente por P1 que observou o fato de o cantor ser rico e por isso ser mais cômodo optar por trabalhar, diferente de alguém que não poderá ter escolha.

A partir dessas colocações, indagamos se essa comparação entre o astro de rock e o público fazia sentido, se havia como comparar essas duas realidades. Os alunos responderam em coro que não. Comentamos que essa percepção deles estava adequada, pois acreditávamos, como já dissera P1, que provavelmente Mick Jagger pode deixar de trabalhar quando quiser. P2 ressaltou que o astro, certamente, deve ter a seu dispor os melhores médicos e medicações, diferente do cidadão assalariado brasileiro que dispõe apenas da rede pública de saúde, na maioria das vezes. Explicamos que na velhice as doenças são mais frequentes, então ter as mínimas condições de saúde é básico para se continuar trabalhando. Após essas discussões, concluímos coletivamente que a comparação era totalmente despropositada e desconectada com a realidade brasileira.

No entanto, essa constatação, para alguns alunos, não foi concebida de imediato na primeira leitura do texto, nem na resolução da questão. Alguns participantes só conseguiram perceber esse viés argumentativo da revista, em relação à reforma da previdência, nas interações orais e no compartilhamento das

respostas. Quando solicitamos que P1 explicasse sua resposta para os colegas e após as discussões sobre os elementos na capa que nos indicam essa tendência favorável à reforma, percebemos que houve uma compreensão mais ampla da questão. P4 relatou que não havia atentado até o momento, mas após a fala do colega conseguiu compreender que a revista estava a favor da reforma.

P4, P5 e outros alunos que haviam respondido que a revista era contra a reforma da previdência reelaboraram suas concepções sobre o que haviam entendido em relação ao viés argumentativo do texto. Outros alunos que relataram ter deixado a questão em branco, por não terem entendido o enunciado, também demonstraram, nos relatos, que após as interações conseguiram reformular sua compreensão sobre o que consideravam ser a vertente argumentativa da revista sobre a proposta da reforma da previdência.

Encerramos as discussões, acordando que a mensagem que a revista quis passar é que, se Jagger consegue trabalhar nessa idade, qualquer pessoa conseguirá, basta se preparar. Ou seja, a fortuna ou o talento do cantor não parecem, segundo o viés argumentativo da revista, determinar esse vigor em continuar trabalhando na velhice. Apesar das respostas diferentes, ao final do debate, conseguimos um consenso em relação a essa questão, considerando a posição favorável da revista referente a reforma da previdência.

Essa situação nos fez refletir que não apenas na interação dessa questão, mas em todas as outras, É pertinente o que afirmam Demétrio, Alves e Costa (2016, p.24) ao explicar as concepções de Hanks (2008, p.63):

“ 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”.

As **questões oito, nove e dez** são referentes à leitura da capa reformulada. A partir desse ponto em diante, discutimos essas questões que buscaram encaminhar os alunos para a compreensão da recategorização que houve na capa produzida pela página caneta desmanipuladora.

A **oitava questão** (ANEXO F, p. 138) estimulou a busca pelo significado dos vocábulos manipular e desmanipular. A partir do que os alunos responderam,

tentamos também instigar um debate mais aprofundado sobre esses termos durante as interações. Acreditamos que refletir sobre o sentido dessas palavras foi importante para que os participantes compreendessem a proposta da página do facebook de forma mais clara. P5 opinou que, em algumas situações, a mídia tenta manipular o público. Quando perguntamos se a turma concordava com essa ideia, não houve nenhuma reação contrária; todos concordaram que, por mais que se espere neutralidade dos meios de comunicação, na prática, isso não ocorre.

P3 argumentou sobre essa “parcialidade” da mídia ao explicar que há uma empresa por traz do meio de comunicação e que os interesses dessa empresa às vezes prevalecem. A fala de P3 repercutiu bem entre os colegas, que destacaram como exemplos dessa visão empresarial algumas emissoras de canal aberto cujos donos se tornaram poderosos e milionários. Concluímos a discussão sobre essa questão, comentando sobre a página Caneta desmanipuladora e seu propósito de apontar e reescrever textos que estariam pretensamente manipulados nas capas de revistas e nas manchetes de jornais de grande circulação nacional. Neste momento, perguntamos o que eles tinham respondido sobre o significado do termo “desmanipulação”. P4 respondeu que era “desvendar a verdade”. P2 explicou que era “consertar algo que está errado”.

Após ouvirmos outras respostas semelhantes a essas, comentamos que a Caneta Desmanipuladora é uma página criada para o Facebook cuja proposta é revelar manipulações discursivas em manchetes jornalísticas utilizadas pelas mídias mais importantes do país para suavizar ou mascarar os fatos. Utilizando uma “caneta” simulada de cor vermelha, os administradores da página ou mesmo o público em geral que quiser enviar suas “desmanipulações” – reescrevem as notícias que acreditam terem sido manipuladas pela imprensa de acordo com sua versão dos acontecimentos.

Debatemos também sobre o papel das redes sociais nos dias atuais, que têm sido palco de discussões sobre ideologias políticas diferentes por isso a página de caráter progressista, ou seja, simpatizante com as ideias esquerdistas, ganhou uma contraparte online: a “Caneta Desesquerdizadora” que foi criada cerca de dois meses após a página carioca, porém alcançou mais do que o dobro de seguidores da Caneta Desmanipuladora e apresenta uma proposta semelhante, no entanto voltada ao público conservador ou de direita.

Comentamos que seria interessante que os alunos acessassem essas páginas em casa, lessem as notícias “desmanipuladas” de pontos de vista divergentes e tentassem produzir o seu próprio pensamento diante do fato relatado. Afirmamos que esse exercício lhes fortaleceria o senso crítico dos alunos.

Para encerrar as discussões, explicamos que essa questão de **manipular** ou **desmanipular** é controversa. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 112) definiram argumentação “como uma troca de ideias que o sujeito utiliza para defender um ponto de vista, com argumentos fundamentados e/ou com fins manipulatórios”. Assim como os autores, entendemos que todo pensamento argumentativo é permeado por esse interesse em influenciar ou “manipular” o interlocutor. Entendemos que os meios de comunicação, em tese, deveriam ser isentos, por isso ficamos incomodados quando observamos um comportamento constante e hegemônico de parte da imprensa em defender de forma clara ou disfarçada uma ideologia política.

A sensação que temos é de que não há um interesse em divulgar a notícia ou o fato em si, mas sim em defender interesses escusos e desconhecidos da grande massa. No caso do nosso país, em que há milhares de analfabetos funcionais, as “manipulações” da mídia são algo que nos causa preocupação, já que entendemos que muitos poderão ser ludibriados e nem ao menos terão noção disso. Por isso acreditamos que nosso papel como professores de língua materna que é o de esclarecer, propor reflexões e discussões faz-se cada vez mais essencial nesse cenário de desconfiança em relação ao que alguns denominam ser o quarto poder.

A **nona questão** pergunta que alterações foram feitas em relação à capa original. Nesse item os participantes compararam os textos e descreveram as mudanças realizadas na segunda capa em relação à primeira. Essa questão não apresentou dificuldade de resolução para a maioria dos alunos. Quase todos conseguiram descrever as mudanças que ocorrerem na segunda capa, pois as transformações estavam evidentes no texto. Os alunos relataram que havia marcações em vermelho, algumas palavras riscadas e trechos que haviam sido acrescentados.

Após esse compartilhamento de respostas, retomamos com os participantes as discussões da questão anterior em que havíamos concordado de forma coletiva que a capa original defendia a reforma da previdência, mesmo que de maneira não tão explícita. Em seguida, pedimos que os participantes, a partir da

observação atenta dos novos termos acrescentados, dissessem se a intenção argumentativa da segunda capa produzida pela Caneta desmanipuladora permanecia igual à da capa original da revista Exame. Alguns alunos revelaram não ter compreendido o que significa intenção argumentativa, então pedimos que os participantes lessem e respondessem a questão dez, pois na sequência entenderiam o que estávamos solicitando. Vejamos a questão 10.

10) Após as alterações feitas, percebemos novos sentidos na capa. Nessa nova versão podemos dizer que a revista seria a favor da reforma da previdência ou contra a essa reforma? Explique.

Vejamos as respostas de dois participantes sobre a questão dez:

(22) (P1) *“Contra, porque ela já não fala mais tão bem da reforma, ela está criticando a reforma”.*

(23) (P4) *“Contra, pois fala sobre a nossa verdadeira realidade que a reforma da previdência é uma coisa ruim.”*

Após os estudantes compartilharem suas respostas, retomamos a pergunta sobre a intenção argumentativa. Perguntamos novamente se continuava a mesma intenção na segunda capa reformulada ou se acontecera uma mudança de perspectiva. P4 retomou o que havia explicado na questão e reforçou que a intenção na segunda capa havia se transformado. Segundo o aluno, estava mais evidente na segunda capa essa transformação, isto é, diferente da primeira versão, o texto produzido pela Caneta desmanipuladora manifesta-se explicitamente contra a reforma da previdência.

Essa reflexão feita pelo participante a partir da comparação entre as duas capas, revela-nos que um mesmo objeto do discurso (a reforma da previdência) pode ser representado de diversas maneiras.

Se assim o é, então a realidade não é estável, não está apenas disponível para ser expressa de forma lógica e objetiva pela linguagem. Ao contrário, os objetos do mundo são sempre interpretados. Temos, assim, que a ideia de que “tudo é relativo” é bastante cara aos partidários da referenciação. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, p. 31)

Acreditamos que a Caneta desmanipuladora reelaborou o objeto “reforma da previdência” a fim de adequá-lo ao seu propósito argumentativo. Há um

movimento constante nas interações, nos debates de reelaboração dos referentes, mesmo numa suposta situação neutra em que também se percebe uma escolha do sujeito pela neutralidade.

Na verdade, existe um trabalho permanente em que (re) elaboramos os objetos do discurso. No caso da segunda capa, essa (re) elaboração ou recategorização ficou evidente, pois esse era o propósito do produtor do texto, deixar essa intenção “escancarada”, afrontosa. Assim os idealizadores da rede social expuseram seu ponto de vista sobre a reforma e ao mesmo tempo criticaram o posicionamento da revista Exame sobre esse tema.

Optamos em não analisar as respostas referentes à questão onze, apesar de considerarmos pertinentes e produtivas, pois já havíamos alcançado os objetivos desse critério de análise que era verificar se os alunos conseguiam perceber a recategorização na capa produzida pela Caneta desmanipuladora e se haviam compreendido as motivações ideológicas por trás das duas capas.

Não há como relatarmos se conseguimos, junto com a turma, julgar de forma definitiva e assertiva essas motivações, mas pelo menos acreditamos que conseguimos despertar nos participantes um olhar mais crítico para as questões sociais e para o poder da influência da mídia nas decisões políticas e conseqüentemente na vida das pessoas.

Concluimos essa sequência de atividades com a certeza de que não somente nas respostas escritas, mas também durante as interações, houve um importante avanço no que diz respeito à competência leitora dos alunos, no sentido de despertá-los para um mundo maior de possibilidades de sentidos e de reflexão crítica da realidade. Constatamos, então, que os alunos conseguiram compreender as recategorizações feitas na segunda capa e que essas alterações foram produzidas de forma proposital, a fim de denunciar uma suposta manipulação. Verificamos ainda que houve compreensão em relação ao viés argumentativo de cada capa que defendiam intenções argumentativas opostas.

Após a conclusão dessa etapa, acreditamos ainda com mais convicção ser importante trabalhar com a representação dos referentes numa perspectiva pedagógica voltada para a formação de sujeitos atuantes e reflexivos. O Art. 32 da LDB 9394/96 defende que a educação básica tenha como uma de suas finalidades o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. É imprescindível, portanto, que o jovem ou qualquer pessoa tenha noção clara de que o domínio da

linguagem e de seus usos de forma autônoma e crítica trazem poder, mas que esse poder vem carregado de responsabilidade com o coletivo e com a comunidade (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

4.2.3 Análise da atividade 3

Neste critério de análise observaremos se houve reconhecimento da intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que caracterizam o referente menor infrator, na reportagem introdutória da obra *Capitães da areia*, do escritor baiano Jorge Amado. Comentamos, inicialmente, as discussões referentes ao recrutamento realizado, três questões orais no começo da atividade sobre o tema “adolescente em conflito com a lei” e sua abordagem no livro e nos dias atuais. Depois suscitamos um debate, através de quatro perguntas orais, sobre as impressões dos alunos em relação ao trecho do filme e as ações dos capitães da areia. Por último, tecemos observações sobre a questão quatro que explora o trecho introdutório da reportagem.

Consideramos importante trazer essas discussões orais para esta análise, visto que percebemos nas reações e comentários dos alunos uma visão intransigente e baseada no senso comum em relação ao tema. Vimos nesses dois debates iniciais uma tendência da maioria dos participantes em responsabilizar apenas os jovens que se envolvem em crimes. Durante as interações, não ouvimos nenhum estudante defendendo a ideia de que há um abandono do Estado e um desprezo da sociedade por esses adolescentes infratores.

Lamentavelmente a criança ou o adolescente autor de ato infracional só são notados pela sociedade e pelas autoridades quando há um destaque negativo dessas ações na mídia, então se busca uma saída paliativa até que a os jornais ou a sociedade esqueçam-se do ocorrido. Ou seja, não há um interesse genuíno em solucionar esse problema social grave e antigo.

Nas aulas em que discutimos sobre esse tema, observamos que os nossos alunos, mesmo estando muitas vezes próximos dessa realidade, acabam reproduzindo essa percepção errônea, preconceituosa sobre os jovens que se encontram nessa situação, vendo-os apenas como algozes e criminosos que precisam de uma punição exemplar.

Por isso, consideramos necessário demonstrar como era, inicialmente, o pensamento da maioria da turma em relação a esse tema, embora também tenhamos percebido que aos poucos essa ideia foi sendo transformada, pois à medida que os alunos liam os textos, iam percebendo como os capitães da areia eram vistos ou esse objeto de discurso ia sendo recategorizado por vários representantes da sociedade. Essa forma distinta e, por vezes preconceituosa, de categorizar os adolescentes infratores nos textos lidos instigou nos participantes uma reflexão sobre esse tema e uma percepção mais humanizada em relação aos jovens que cumprem medidas socioeducativas

Posto isso, passamos a relatar sobre as interações em sala. Iniciamos a aula fornecendo andaimes sobre o tema do livro que utilizamos para a produção dessas duas atividades referidas. Pensamos que se houvesse um encantamento pela história dos capitães da areia, as interações aconteceriam de forma mais natural. Então, nessa aula introdutória, contextualizamos o assunto antes de iniciarmos as discussões referentes às questões dessa terceira atividade. Vejamos as perguntas orais que discutimos nesse primeiro momento:

Caro estudante, você já ouviu falar em Jorge Amado? Conhece algum livro desse escritor? Sabia que já houve várias adaptações de seus romances para filmes, seriados e novelas? Saberá dizer algum exemplo?

Nesta sequência de atividades vamos ler alguns trechos do romance “Capitães da Areia” de Jorge Amado. Ele foi escrito em 1945 e aborda a temática do menor de rua. Infelizmente esse grave problema social ainda existe em nosso país. Vamos refletir um pouco sobre algumas questões relacionadas a esse tema nos dias atuais:

1. De que forma ele nos atinge ainda hoje?
2. Como você acha que as autoridades agiam na época em que o livro foi escrito?
3. E a sociedade daquela época, como encarava esse problema? Será que a forma de tratar esse tema mudou nos tempos atuais?

Nesse momento de interação houve muita participação da turma, mas para fins de análise resolvemos relatar as interações ocorridas a partir de uma visão geral sobre o que observamos durante as aulas. Todos os alunos relataram ter ouvido falar em Jorge Amado, no entanto, no que diz respeito às obras, nenhum aluno soube dizer o título de algum livro do autor. Quando questionamos sobre romances que foram adaptados para novelas, como, por exemplo, Gabriela e Tieta, alguns alunos demonstraram conhecer esses títulos, mas não sabiam que haviam sido escritos por Jorge Amado.

Aproveitamos esse momento para explicarmos que iríamos desenvolver as duas próximas atividades baseadas no livro *Capitães da areia*, uma das obras mais conhecidas desse autor. Dissemos ainda que a tal obra havia sido adaptada para o cinema por Cecília Amado, neta do escritor, além de ter servido de inspiração também para outras produções como série de televisão e inúmeras peças de teatro.

Após esse momento, lemos o trecho inicial da atividade que aborda brevemente a temática do livro, depois seguimos com as discussões das três perguntas orais. Em relação à **primeira pergunta**, alguns alunos compartilharam a opinião que talvez reflita o senso comum – a reprodução do discurso de que essa problemática só nos atinge quando somos alvos de assaltos realizados por menores. Sobre a **segunda pergunta**, os alunos disseram que antigamente as autoridades eram mais rígidas com os menores infratores. Ou seja, a forma como a polícia trata os menores, hoje em dia, seria mais branda por conta da lei que, na visão desses alunos, protege o menor.

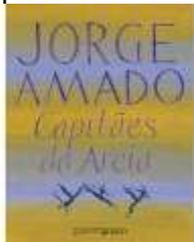
Para esses participantes que expuseram sua opinião, deveria haver diminuição da maioria penal de dezoito para dezesseis anos. Conforme o argumento exposto por um dos alunos, quando esses adolescentes infratores cometem crimes, eles têm plena consciência das consequências de seus atos, por isso devem ser punidos de forma exemplar. Em relação à **terceira pergunta**, ou seja, a forma como a sociedade encarava esse problema antes e como encara nos dias atuais, os alunos comentaram que atualmente continua semelhante ao que era antes, isto é, há uma revolta da população, uma indignação quando menores cometem atos infratores e não há uma punição severa tal como antigamente.

Esse posicionamento intolerante dos alunos em relação aos menores que infringem leis nos trouxe muita preocupação, já que em nenhum momento houve uma reflexão da parte dos participantes que demonstrasse o reconhecimento dessa problemática como uma questão social de responsabilidade do estado. Por isso, após ouvirmos as respostas do grupo, comentamos que era necessário aprofundarmos mais esse debate, mas que iríamos fazer isso no decorrer da resolução das atividades e no compartilhamento das respostas em grupo.

Em seguida, assistimos ao trecho do filme *Capitães da areia* com a finalidade de aprofundarmos o debate sobre esse assunto e apresentarmos alguns personagens do livro *Capitães da areia*.

Leiamos agora essa segunda sequência de perguntas que foram respondidas também oralmente:

Vamos assistir agora um trecho do filme Capitães da areia, uma adaptação do livro homônimo de Jorge Amado. Leia o boxe abaixo para saber mais sobre o livro que inspirou o filme.



O romance, que retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua, procura mostrar não apenas os assaltos e as atitudes violentas de sua vida bestializada, mas também as aspirações e os pensamentos ingênuos, comuns a qualquer criança.

- 1) O que os garotos do vídeo estão fazendo?
- 2) O que os motivou a fazer isso?
- 3) Eles terão alguma punição prevista em lei? Quais?
- 4) Você concorda com essas punições?

As cenas do filme mostram alguns garotos furtando a carteira de um homem, em uma rua movimentada de Salvador. Em seguida, vemos os personagens Pedro Bala e Professor comendo um prato feito de comida que inferimos ter sido comprado com o dinheiro furtado da carteira. Após esse momento, iniciamos o debate mediando as perguntas reproduzidas anteriormente. Sobre **a primeira e a segunda pergunta**, P3 relatou que a cena mostrava os garotos roubando o homem. Para esse aluno, o motivo que levava os menores a praticarem o furto era a fome, já que logo em seguida os dois amigos compraram uma refeição.

Em relação **à terceira pergunta**, os alunos deduziram que, naquela época, já deveria existir punição e provavelmente, devido ao fato de as leis serem mais rígidas, era a prisão dos menores. Sobre **a quarta pergunta**, todos sinalizaram concordar com a punição de prender os capitães da areia. P1 argumentou que os meninos do filme não eram apenas crianças inocentes e já tinham noção do que estavam fazendo. Perguntamos se a fome dos adolescentes justificava ou não a ação do furto. Alguns participantes declararam que sim, já outros defenderam que mesmo com fome, eles não deveriam roubar, pois era algo errado.

Explicamos que na época em que o romance fora escrito (1937) já existiam instituições que penalizavam a criança transgressora da lei. Dissemos ainda que esses locais eram chamados de reformatórios e prometiam oferecer,

através de medidas socioeducativas, educação e oportunidade de mudança de uma vida nas ruas para uma vida digna e honesta.

Perguntamos se os alunos sabiam dizer para onde vão, hoje em dia, os adolescentes em conflito com a lei. Alguns responderam Patativa do Assaré e São Miguel. Comentamos, então, que hoje em dia essas instituições são chamados de CEIP (Centro de internação provisória) e que cada unidade recebe um nome. Segundo as leis que as regem, preservam os mesmos objetivos de quando foram criados, no final da década de 1920, oportunizar uma transformação no jovem que comete ato infracional, através da aplicação de medidas socioeducativas.

Após essa contextualização histórica sobre os reformatórios, indagamos aos participantes se eles consideravam que os espaços para onde são encaminhados os adolescentes que cometem ato infracional, nos dias atuais, cumprem verdadeiramente o objetivo de educar e reabilitar a criança que comete infração. Houve uma reação negativa e maciça dos alunos após essa pergunta que fizemos. Alguns mencionaram casos de rebelião divulgados na mídia devido à precariedade do local e afirmaram que, por conta disso, essas instituições não reabilitam em nada os jovens.

Em contra partida a essa ideia, P4 argumentou que os menores infratores merecem estar em situação precária nos centros educacionais, pois já que cometeram crimes deveriam pagar pelos seus atos. Alguns alunos concordaram com o posicionamento de P4, outros discordaram. Quando ouvimos as opiniões divergentes, constatamos que a partir desse ponto, em que colocamos em pauta os locais para onde são enviados os jovens em conflito com a lei, começamos a perceber uma mudança de posicionamento de alguns participantes. Ou seja, a forma rígida de se remeterem aos adolescentes estava começando se modificar, visto que alguns alunos demonstraram, nessa última interação, um olhar mais humanizado para essa problemática.

Encerramos essa aula introdutória da terceira atividade, solicitando que os alunos pensassem sobre essas questões discutidas e refletissem sobre possíveis soluções para a ressocialização desses jovens na sociedade. Nosso intuito, ao elaborarmos essa atividade, foi o de auxiliar os participantes a perceberem, à medida que iam respondendo às atividades, a forma que o objeto de discurso capitães da areia é recategorizado.

Analisaremos de forma mais específica a **questão quatro** por entendermos que esse item trabalha a observação sobre a persistência do jornal em criar uma imagem negativa dos capitães da areia, e a recategorização desse objeto de discurso nas cartas enviadas a redação do jornal como resposta à reportagem. Vejamos, a seguir, a **questão quatro**.

Agora vamos ler o trecho introdutório da reportagem.

CRIANÇAS LADRONAS
AS AVENTURAS SINISTRAS DOS “CAPITÃES DA AREIA” --- A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO --- URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA --- ONTEM HOVE MAIS UM ASSALTO.

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos “Capitães da Areia”, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo jus a uma imediata providência do Juiz de Menores e do doutor Chefe de Polícia.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de “Capitães da Areia” porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos Institutos de reforma de crianças ou às prisões. Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de réis e um seu empregado ferido pelo desalmado chefe dessa malta de jovens bandidos.

4. Observe os termos sublinhados no trecho inicial da reportagem.

- a) A quem eles se referem?
- b) Ao observarmos esses termos, podemos inferir que as pessoas que lerem a reportagem construirão uma imagem positiva ou negativa dos capitães da areia? Explique sua resposta.

Na questão os alunos tiveram que identificar a quem se referiam os termos sublinhados na parte introdutória da reportagem. Todos os participantes responderam que os termos sublinhados se referiam aos “capitães da areia”. A partir daí, solicitamos que alguns alunos explicassem suas respostas. Vejamos o que disseram os participantes:

(24) (P1) “*No título, os capitães da areia são chamados de crianças que vivem do furto*”.

(25) (P3) “*No primeiro parágrafo do texto diz que os capitães da areia eram conhecidos como grupo de meninos assaltantes*”.

(26) (P4) “*Negativo, pois chamavam eles de crianças ladronas e bandos e outros nomes*”.

Ao observarmos a explicação de P3 e P4, concluímos que para esses alunos, a partir da afirmação que reconhece os capitães da areia “como grupo de meninos assaltantes”, ficou mais fácil entender a quem o jornal estava se referindo quando fez menção aos adolescentes no decorrer do texto, mesmo que se utilizando de outras expressões para se referir a eles.

Dessa forma, foi por eles percebido que, através de anáforas diretas (crianças ladronas, capitães da areia, meninos assaltantes, esse bando, esses precoces criminosos, dessa malta de jovens), construía-se, assim, ao longo do texto, uma imagem negativa para o leitor. Ou seja, durante esse percurso, o objeto do discurso fora retomado, por meio do acréscimo de informações e opiniões que fizeram com que o texto progredisse no sentido de ratificar, em cada escolha lexical, uma avaliação de caráter preconceituoso sobre os capitães de areia. Isso ocorreu ora através da mudança no referente, ora na especificação de suas ações, segundo o jornal, sempre ameaçadoras para a sociedade. Nesse sentido, constatamos que “explorar a evolução dos referentes no texto/discurso é essencial, pois ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride e como o ponto de vista do locutor vai, aos poucos, se firmando” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO; 2014, p. 63)

O texto serviu-se amplamente de estruturas linguísticas, tais como pronomes adjetivos e sintagmas nominais anafóricos para caracterizar insistentemente de forma tendenciosa as crianças. Essa manobra argumentativa

manipuladora permeia todo o texto. Inicia-se no título ao caracterizar as crianças de “ladronas” e segue nas expressões e orações adjetivas que acompanham esse objeto do discurso até o último parágrafo.

Cada vez que o referente “crianças” foi retomado no texto veio acompanhado de orações adjetivas que especificaram ou explicaram suas ações. Isso com o objetivo explícito de reforçar a imagem perigosa desses personagens. Então, temos, por exemplo: crianças → que vivem do furto; esse bando → que vive da rapina e esses precoces criminosos → que já não deixam a cidade dormir em paz. Essa persistência em formatar a imagem preconceituosa das crianças para o leitor contribuiu para que os participantes conseguissem, sem grandes dificuldades, associar os termos grifados ao objeto do discurso capitães da areia.

Em relação ao item “b”, os alunos observaram os termos sublinhados e inferiram se os leitores da reportagem teriam uma imagem positiva ou negativa dos capitães da areia. Vejamos as respostas escritas de dois participantes:

(27) (P1) “*Negativa, pois eles falam como se eles fossem animais.*”

(28) (P2) “*Porque através das palavras do jornal são ruins.*”

A resolução do item “a” dessa questão ajudou os alunos a compreenderem melhor o item “b”. Ao observarmos as respostas, constatamos que os alunos conseguiram compreender que a escolha do léxico contribuiu para a construção da imagem negativa criada pelo jornal sobre os capitães da areia. P1, por exemplo, associou o substantivo coletivo “bando” a animais, estabelecendo, assim, uma comparação com os capitães da areia. No compartilhamento das respostas, o aluno explicou que essa denominação soou extremamente pejorativa, principalmente por conta da oração adjetiva que se segue “que vive da rapina”.

Segundo a opinião do participante, o jornal estava chamando os capitães da areia de “aves de rapina”, ou seja, de urubus. Após ouvir essa explicação, comentamos que haveria a possibilidade de o jornal ter usado a expressão no seu sentido etimológico – “roubo” ou “pilhagem” e não intencionalmente para chamar os capitães da areia de animais. Os alunos contra argumentaram dizendo que mesmo nesse outro sentido, a expressão era muito “dura” para se referir aos adolescentes.

Entendemos que, ainda que de forma um pouco desarticulada, P2 tentou explicar em sua resposta escrita que as expressões anafóricas e as orações

adjetivas tiveram o propósito no texto de reforçar uma imagem, nas palavras dele, “ruins”, em relação aos capitães da areia. Ou seja, para esse aluno, é através das palavras do jornal que se estabelece essa impressão de que os adolescentes são “ruins”.

Antes de encerramos as discussões sobre essa questão, perguntamos aos alunos se eles perceberam alguma diferença entre a primeira parte da reportagem formada pelos três primeiros parágrafos e a segunda parte. Como inicialmente não houve manifestação alguma dos alunos, indagamos se essas partes tinham o mesmo propósito. Vejamos a resposta de P3:

(29) *“A segunda parte conta de forma detalhada a notícia do furto à residência do comendador, já a primeira parte parece ser a opinião do jornal.”*

Concordamos com a fala do participante e esclarecemos sobre as características e o propósito comunicativo das duas partes da reportagem. Depois perguntamos em que momento havia ficado evidente o viés argumentativo do texto, isto é, a opinião do jornal. Alguns alunos responderam que essa opinião ficara clara na forma como o jornal descrevera os capitães da areia e suas ações. Explicamos que essa impressão se deve também ao tom de denúncia bastante persuasivo que há no texto, inclusive na forma de cobrar providências às autoridades.

Entendemos que, linha após linha, foi sendo construída, costurada uma narrativa prejudicial à imagem dos capitães da areia. Através de um vocabulário cuidadosamente escolhido, os adolescentes são categorizados pelo jornal como “assaltantes”, “bandidos perigosos”, “bando”, “malta”. Já por outro lado, vemos outras vozes do texto como, por exemplo, o comendador José Ferreira e Raul categorizados respectivamente como “comerciante honrado/ abastado/ honesto”; “neto do comendador lindo e corajoso”.

Dessa forma, a cadeia referencial foi traçada pelo uso de várias expressões nominais, prestando ao propósito comunicativo do locutor um viés argumentativo desfavorável às crianças, pretensos algozes da sociedade baiana. Isso vem corroborar o que afirmam Moraes e Moraes (2013, p. 191) citando Roncarati (2010, p. 76):

Uma cadeia referencial pode ser configurada a partir de qualquer sequência de expressões referenciais que remete a um mesmo referente e, por conseguinte, a define como um sistema de mapeamento referencial que permite distinguir entre “referência associada a um mesmo referente” e “referência atributiva, que monitora, para um dado referente, seu estatuto predicativo”.

Toda essa construção da imagem dos capitães da areia define a orientação argumentativa do jornal que toma partido e expõe de forma suasória sua opinião sobre os adolescentes infratores, numa tentativa explícita de manipulação dos leitores, apesar de, em tese, os leitores terem a ilusão de que o jornal deveria pautar-se na imparcialidade. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p.114) corroboram com essa linha de pensamento ao afirmarem que “Mesmo quando a preocupação parece ser meramente a de evitar repetições condenáveis, ainda assim, cada locutor, a cada enunciação, recorre a diferentes escolhas, e nenhuma delas é argumentativamente neutra”.

Como já comentamos, nesta atividade começamos a perceber uma transformação da mentalidade dos alunos em relação à problemática do adolescente em conflito com a lei. No início, as falas revelavam uma visão mais rígida sobre os meninos transgressores. No entanto, após a leitura dos textos e dos debates em sala, notamos que houve uma compreensão melhor, uma sensibilização para essa situação social em que se encontravam os capitães da areia e em se encontram milhares de jovens brasileiros.

Discutimos com os alunos quais seriam as possíveis soluções para esse problema. P2 sugeriu a criação de mais escolas em tempo integral para que a criança não fique ociosa no contraturno. Dessa forma concluímos, em acordo com a turma, que a criação de políticas públicas preventivas seria uma boa saída para esse problema. Assim outros adolescentes, em situação de risco semelhante ao que viviam os capitães da areia, não seguiriam o mesmo caminho.

4.2.4 Análise da atividade 4

Neste critério, observamos as percepções dos alunos em relação à recategorização do objeto de discurso capitães de areia nas cartas localizadas na parte introdutória da obra. A atividade é composta por cinco questões (cf. APÊNDICES, p.149), no entanto iremos analisar de forma mais específica apenas a

primeira questão que tem como objetivo promover uma reflexão sobre a forma como os capitães da areia são referidos ou caracterizados pelos remetentes das cartas. Iniciamos a aula retomando os aprendizados dos encontros anteriores sobre as questões relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei. Em seguida perguntamos se os alunos sabiam o que era carta do leitor. Alguns alunos acenaram positivamente, indicando que conheciam o gênero. Na sequência lemos o boxe explicativo sobre o gênero textual carta do leitor.

Após um breve esclarecimento sobre esse gênero, iniciamos a leitura em voz alta das cartas. Ao terminamos a leitura explicamos que iríamos responder à **primeira questão** todos juntos, depois pedimos para que um aluno lesse o enunciado e outros alunos lessem as cartas. Após a leitura das quatro cartas, lemos também em voz alta a questão. À medida que íamos lendo a pergunta, os alunos iam respondendo por escrito. Vejamos as respostas referentes a três desses questionamentos.

01. A partir da leitura das cartas, tente preencher os espaços abaixo a fim de construirmos um quadro comparativo entre elas.

Cartas	Remetente	Assunto/motivo pelo qual escreveu a carta	Como se refere aos capitães da areia	Local do jornal onde a carta foi publicada
Carta 1	Secretário do chefe de polícia		Bando de infratores	Primeira página do jornal
Carta 2	Juiz de menores		Menores delinquentes	Em uma coluna com um comentário elogioso.
Carta 3	Mãe costureira		Filhos de pobre/meu filho/filho da gente/capitães da areia/desgraçado	Na quinta página do jornal.
Carta 4	Padre José Pedro		As crianças	Na terceira página do jornal.

As respostas dos alunos, nas colunas preenchidas, foram semelhantes. Já na segunda coluna “assunto/motivo pelo qual escreveu a carta” optamos por não transcrever as respostas dos alunos, pois não consideramos relevante para essa análise.

Após todos responderem a questão, perguntamos aos alunos se eles perceberam alguma mudança na forma de se referir aos capitães da areia. Vejamos o que respondeu P3.

(30) *“Notei muita diferença na maneira que cada carta chama os capitães da areia”.*

Em seguida, solicitamos que os participantes explicassem que remetente eles consideraram mais intolerante. Observamos a resposta de P1:

(31) *“O secretário do chefe de polícia, por referir-se aos capitães da areia de forma agressiva como bando de crianças delinquentes”.*

Também questionamos em qual carta vimos, através do uso das palavras, uma demonstração maior de afetividade para com os capitães da areia. Observemos as respostas de um dos participantes:

(32) (P2) *“Na carta da mãe. Através das palavras “meu filho” e “filho da gente”.*

Perguntamos se os alunos consideravam como adequadas as colocações dos colegas, todos demonstraram concordar o que fora dito nas respostas orais. Após esse momento de discussão sobre o tom de cada carta e a forma de tratar os capitães da areia, comentamos sobre a importância da escolha das palavras para explicitar o que queremos dizer. Esclarecemos que os vocábulos não estavam aleatórios nos textos, pelo contrário, eles refletiam o viés argumentativo dos remetentes.

Nesse sentido, perguntamos aos alunos se eles consideravam que as cartas revelavam a mesma opinião sobre os capitães de areia. Todos disseram que não. Então pedimos para que eles separassem as cartas que mostravam os capitães da areia como algozes, das cartas que lhes mostravam como vítimas do sistema. Solicitamos que um dos alunos compartilhasse sua resposta.

(33) (P1) *“Nas cartas 1 e 2 os capitães da areia são vistos como marginais perigosos, já nas cartas 3 e 4 como vítimas”.*

Concordamos com as respostas dos alunos e reforçamos o que eles comentaram explicando que nas cartas há posicionamentos antagônicos. Perguntamos a turma se eles poderiam explicar esses posicionamentos opostos.

Vejamos a resposta compartilhada por P2:

(34) (P2) *“De um lado, tem o delegado e o juiz que demonstram nas palavras utilizadas para se referirem e caracterizarem os capitães de areia reprovação e condenação. De outro lado, temos a mãe e o padre que mostram, através das palavras utilizadas mais consideração pelos meninos.*

Após essas participações dos alunos, explicamos que há uma progressão textual no interior de cada carta, mas o propósito comunicativo não fora alterado. “Isto é, o mesmo referente é retomado por expressões referenciais anafóricas responsáveis pela manutenção (continuidade) e pela progressão da referência no texto”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 62), pois quando observamos a cadeia referencial utilizada pela remetente mãe (“capitães da areia” – “os filhos dos pobres” – “Alonso” – “filhos da gente” – “desgraçado” – “meu filho”), notamos uma busca por construir uma narrativa de vítima e não de algoz. Evidente que há termos com um tom de comiseração mais intenso que outros como “desgraçado” ou “filhos dos pobres”, entretanto não há no interior das cartas uma recategorização que seja diametralmente contrária ao que está sendo construído ao longo do texto.

Essa mudança, essa evidente recategorização ocorre ao compararmos as cartas da mãe e do padre às cartas do secretário do chefe de polícia e do juiz de menores. Nesse caso, há, sem dúvida, uma transformação proposital e com claros propósitos argumentativos divergentes. Nesse sentido, cada remetente, quando muda a forma de se referir aos capitães da areia, ressignifica-o, transformando esse referente em outro objeto do discurso.

Comentamos com os participantes que essas transformações (recategorizações) presentes entre as cartas nos mostram os dois lados da moeda. Se existissem apenas as cartas das autoridades e a reportagem, talvez víssemos os capitães da areia apenas como criminosos sem salvação. As cartas da mãe e do padre nos mostram outro ponto de vista, outra perspectiva da situação, mais humana e menos preconceituosa.

Não repassamos para os alunos conceitos linguísticos como anáforas ou recategorização; substituímos esses termos por retomadas do referente e transformações do referente. Em relação à percepção do participante sobre esses conceitos, constatamos que houve compreensão desses processos, visto que eles demonstraram ter percebido a transformação que sofreu o objeto do discurso capitães da areia ao comparar a reportagem, as cartas das autoridades com as cartas da mãe e do padre.

Além disso, os alunos comentaram também ter modificado seu próprio pensamento em relação aos adolescentes em situação de conflito com a lei. No início dessa sequência percebemos por parte dos participantes um pensamento irascível e preconceituoso a respeito desse problema e dos adolescentes nessa situação. No entanto, após o estudo dessas cartas e do desenvolvimento dessas duas atividades, constatamos uma espécie de “recategorização”, de transformação também em relação ao posicionamento dos alunos, já que muitos mostraram um pensamento mais reflexivo e humano sobre o tema. Consideramos essa mudança de posicionamento dos alunos muito importante para a construção de um sujeito mais crítico e para o desenvolvimento de uma sociedade socialmente mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”.

Paulo Freire

Ser professor de escola pública, por vezes, nos traz desânimo perante as inúmeras dificuldades, desde a tão debatida falta de estrutura até a incipiente base escolar dos alunos que chegam à segunda etapa do ensino fundamental ainda com muitas deficiências. Por outro lado, esse espaço público, proporciona-nos também a possibilidade de desenvolver pesquisas com o propósito de contribuir para a formação de leitores proficientes e de cidadãos críticos. Isso porque, apesar da extrema carência de intervenções pedagógicas que ajam no sentido de melhorar as competências leitoras dos alunos, na escola pública, o docente tem ampla liberdade de elaborar projetos que desenvolvam essas competências, diferente das amarras que cercam o professor que atua na rede privada de ensino.

Além dos obstáculos já conhecidos, temos, ainda, de forma muito presente, um ensino arraigado em práticas tradicionais que nos impede de avançar. Na contramão disso, acreditamos que o caminho mais exitoso para a formação de um leitor proficiente é levar para a sala de aula a concepção de texto como um evento comunicativo em que os leitores e o contexto contribuem para construção coerente dos sentidos do texto (BEAUGRAND, 1997), buscando amparo na orientação sociocognitiva da referenciação, a partir da análise de teóricos que defendem a ideia de que as referências são elaboradas e transmitidas discursivamente.

Reconhecemos alguns trabalhos alinhados a essa perspectiva, tais como as pesquisas de Rodrigues (2015), Parente (2016), Oliveira (2017), Mendes (2017), por exemplo, que já deixaram suas contribuições para que essa nova forma de aprendizagem seja conhecida pelos agentes que fazem o processo educacional acontecer. Entretanto, temos ainda um longo caminho a percorrer para de que essa perspectiva de texto e de aprendizagem seja consolidada. Nesse anseio, desenvolvemos nosso trabalho, buscando, a partir dessas inquietações, contribuir com uma proposta pedagógica de compreensão leitora com alunos do 9º ano do

ensino fundamental, o que pretendemos que funcione como mais um tijolo na construção dessa nova perspectiva de abordagem.

Nessa intervenção pedagógica, que constou de uma carga horária de vinte horas aulas, desenvolvemos quatro atividades de compreensão leitora em torno do referente reforma da previdência e do referente adolescente infrator (ou adolescente em conflito com a lei) de modo a provocar a co-responsabilidade pela produção de sentidos. Tomando como exemplo o tipo de abordagem de texto apresentado pela Revista Siaralendo (2009), buscamos interagir com o aluno a fim de que ele pudesse, no decorrer da leitura dos textos, construir sentidos voltando a atenção para os processos de construção dos referentes.

Percorremos esse caminho buscando observar se o aluno conseguiu:

- a) compreender o referente reforma da previdência a partir da operacionalização de andaimes e pistas;
- b) perceber a recategorização do referente reforma da previdência na capa produzida pela página do facebook Caneta Desmanipuladora;
- c) reconhecer a intencionalidade explícita na escolha das formas nominais que caracterizam o referente adolescente infrator;
- d) perceber a recategorização do referente menor infrator nas cartas introdutórias da obra Capitães da areia de Jorge Amado.

Com relação ao primeiro item, observamos que os alunos, no início da pesquisa, sentiram dificuldades em compreender o tema reforma da previdência. Segundo os participantes, isso aconteceu por considerarem o tema distante de sua realidade. Por conta dessa percepção da falta de proximidade com o objeto do discurso a ser estudado, fez-se necessário o fornecimento de andaimes e de pistas de contextualização. O primeiro andaime fornecido foi um vídeo explicativo sobre o assunto. Como apenas o vídeo não fora suficiente para o entendimento das questões, fez-se necessário uma mediação intensa em cada questão da primeira atividade.

Entendemos que essa postura deriva da pouca experiência dos alunos em lidarem com o meta-texto como uma porção portadora de sentido que precisa ser interpretada para que o diálogo com o texto seja estabelecido a partir do direcionamento definido nessa porção. O fato de que os participantes recorreram inúmeras vezes ao professor mediador, mesmo após as discussões e debates sobre o que estava sendo solicitado em uma questão. Essa insegurança deu-se

principalmente na primeira atividade na qual percebemos a falta de familiaridade com o estilo de questão. As dúvidas eram sanadas com o mediador em acordo com a classe, a partir da participação de vários alunos.

Os dados fornecidos pelos alunos durante as interações em sala e nas respostas escritas das atividades nos indicam que os andaimes e pistas fornecidos promovem mudanças nas reações dos participantes aos fenômenos referenciais de apoio à interpretação textual, embora isso não se constitua como o único fator responsável por esse processo, pois, como mostramos no decorrer da análise, uma gama de fatores estão implicados na atuação dos participantes.

No segundo item, continuamos a mesma metodologia de fornecer andaimes e pistas na materialidade das questões elaboradas e nas interações com os participantes. No entanto, focamos a análise no fenômeno da recategorização. Atentando para esse critério, constatamos que os alunos perceberam a ressignificação de uma capa (revista Exame) para outra (Caneta Desmanipuladora). No entanto, houve dificuldade de compreensão de alguns alunos quanto ao entendimento do projeto de dizer de cada veículo, bem como do viés argumentativo de cada capa e de suas respectivas motivações em relação ao público leitor.

Entendemos ter sido um processo complicado para alguns alunos compreender os interesses econômicos que estão por trás dos veículos de comunicação da grande mídia. Talvez pela pouca bagagem cultural esse conhecimento de mundo ainda está sendo construído. Nessa atividade, consideramos ter contribuído um pouco para a construção desse processo.

Quanto ao terceiro item, o principal desafio foi despertá-los para uma consciência menos preconceituosa em relação à problemática do adolescente em conflito com a lei. No início da atividade, percebemos um desprezo e um olhar intolerante para com os jovens que se encontram nessa situação. No entanto, após a leitura da reportagem e ao término da resolução das questões constatamos um grande avanço na percepção dos alunos, quanto à consideração aos fenômenos sociais.

A insistência do jornal em escolher um léxico implacável com os adolescentes, despertou a atenção dos alunos para as formas nominais utilizadas para construir uma imagem negativa dos Capitães da areia. O uso reiterado de sintagmas nominais e de orações adjetivas deixou evidente o viés argumentativo do jornal. Além disso, os alunos também perceberam a forma discrepante de

tratamento na reportagem para com outras vozes no texto. Nessa situação, percebe-se o cuidado cerimonioso do locutor ao se referir, por exemplo, ao comendador e ao seu filho, confirmando ainda mais o caráter discriminatório e manipulador do jornal em relação à problemática social que envolve adolescentes como supostos autores de ato infracional.

No último critério de análise, os alunos leram as quatro cartas introdutórias da obra de Jorge Amado em estudo nesta pesquisa e, a partir de um quadro comparativo e de questões condutivas, além das pistas e andaimes fornecidos nas interações orais conseguiram perceber a diferença nítida em relação à diferentes formas de se referir aos Capitães da Areia.

Através das questões e das interações com a turma, o alunado foi compreendendo que o objeto do discurso se recategorizava à medida que era utilizado por locutores com interesses favoráveis ou contrários aos adolescentes. O tom impresso em cada carta também contribuiu para que os participantes conseguissem compreender a construção de uma imagem ora de algoz – cartas do chefe de polícia e do juiz de menores, ora de vítima – cartas da mãe e do padre – de um sistema penal cruel.

Após essas leituras e discussões, percebemos que havia acontecido uma transformação em alguns alunos na forma de enxergar esse grave problema social que persiste há tanto tempo. Aqueles que no início da terceira atividade demonstraram uma visão preconceituosa e intolerante em relação aos adolescentes em situação de conflito com a lei, após o término da quarta atividade, nas discussões sobre o que aprenderam durante o curso, revelaram uma mudança de conceito no sentido de perceber o descaso dos governantes para a persistência desse problema social.

Como foi mostrado durante este relato, as atividades que tiveram como foco a obra Capitães da Areia limitaram-se à leitura dos “pré-textos” (a reportagem e as cartas fictícias) que antecedem a história de Pedro Bala e seus amigos. Acreditamos ter conseguido com essas atividades provocar o engajamento dos alunos na temática e lamentamos não ter podido, durante o espaço desta pesquisa, dar continuidade à leitura para a qual consideramos que preparamos um terreno fértil. Diante disso, indicamos como sugestão de pesquisa a leitura completa da obra Capitães da Areia, naturalmente antecedida de um trabalho como o que mostramos

aqui. Assim, certamente, haverá um despertar para uma nova forma de enxergar essa situação de adolescentes em situação de rua.

Nesse sentido, propõe-se que outras pesquisas que desenvolvam as habilidades de leitura, a partir da proposta sociocognitiva da referenciação, com foco no fenômeno da recategorização, sejam realizadas, a fim de contribuir mais e mais para a exploração desses fatores na produção do sentido do texto, num entendimento de que o processo de construção do conhecimento nunca acaba, pelo contrário está em constante elaboração e reelaboração.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Record, 1995.

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

APOTHÉLOZ, D.; PEKAREK-DOEHLER, S. Novas perspectivas sobre a referência: das abordagens informacionais às abordagens interacionais. **Verbum**, São Paulo, n. 2, p. 109-136, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: 3º. e 4º. ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2015/censo-miolo2-2015.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em:
<http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997. Disponível em:
<http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BENTES, A. B; REZENDE, C. R. Conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. **Andaimos e pistas de contextualização**: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em:
<<http://www.observatorio.unesco.org.br/comum/view=itemacervo&cod=369>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V.R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

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

_____. **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M.A.P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

CIULLA, A.S. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 2008. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

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. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, v. 2. p. 40-73.

_____. **Acessibilidade de referentes**: um convite à reflexão. 2007. 176f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

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

COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B. C. B.; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Revista Diadorim**, v. 2, n. 18, 2016.

CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 3.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da (in)adequação. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações:** esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 329f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set./dez. 2012

_____. Análise da referenciação por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *et al* (Org.). **Textos:** sentidos, leituras e circulação. Franca, SP: Unifran, 2014.

DEMÉTRIO A. K. B; ALVES, E. P; COSTA, M. H. A. Compreensão (con)textual em mídias sociais digitais. **Revista Diadorim**, v. 18, n. 2, 2016.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre Pesquisa-Ação. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v.3, n.1, p. 167-176. 1999. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7478>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FRANCO, C. 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.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GERHARDT, A. L. M; ALBUQUERQUE, C.F; SILVA, I.S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso: 15 mar. 2018.

HANKS, W. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 42-66, jul./dez 2016.

JAGUARIBE, V. M. F. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: _____. **Texto discurso sob múltiplos olhares:** referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 2.

KLEIMAN, Angela B. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3. p. 251-297.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, S.M.C. **(Re)categorização metafórica e humor: trabalhando a construção dos sentidos**. 2003. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/ discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

LIMA, S.M.C.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, v. 13, n. 25, 2015.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V R. Leitura interação no enquadres de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L.A. **A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. p. 124-145.

_____. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J.L.C T *et al* (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação**. (Lingua Portuguesa.) São Paulo: UNESP, 2004. v. 2, p.32-52.

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

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATOS, J.G. **As funções discursivas das recategorizações**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MONDADA, L. Destion du topic et organization de la conversation. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 41, p. 9, 2001.

MONDADA, L; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MORAES, C.R.A.; MORAES, I.D. O processo de (re)categorização pelo uso de expressões nominais em crônicas narrativas. *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 312p .

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: CENP-SEE-SP, 2004.

RONCARATI, C. **Cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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.

SANTOS, J. A. R. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva**: uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 25-29.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 5, p. 341- 377., jan./jun. 2008.

THIOLLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SANTOS, J. A. R. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva**: uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividades 1

CURSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL Atividade 1 – reforma da previdência

Caro(a) estudante, você procura se informar sobre os acontecimentos importantes que ocorrem na sua cidade e/ou no Brasil por meio de jornais ou revistas? Muitas mudanças estão acontecendo nas leis brasileiras recentemente. Você saberia dizer que mudanças são essas e de que forma elas podem atingir você ou seus familiares? A fim de aumentar o nosso conhecimento sobre esse assunto, vamos ler alguns textos que tratam de uma dessas mudanças recentes.

Trabalhadores fazem protesto contra reforma da Previdência em Fortaleza

Rodoviários estacionaram ônibus e fecharam vias no Centro.

Ato na Praça da Bandeira reúne manifestantes.

Sindicatos de várias categorias fizeram ato no Centro de Fortaleza e paralisaram as atividades, nesta quarta-feira (15), em um protesto contra as reformas da Previdência e Trabalhista, do governo federal. A organização divulgou que a mobilização reuniu cerca de 30 mil participantes. A Polícia Militar não divulgou público.

Em Fortaleza, o ato, **que acompanha mobilização nacional**, abrange profissionais da educação, rodoviários, construção civil, entre outros. Há também atos espalhados em outros pontos da capital. Os manifestantes se concentraram por volta de 8h na Praça da Bandeira. Em seguida, eles saíram em caminhada por ruas do Centro.

Os rodoviários interromperam o tráfego na Avenida do Imperador e Avenida Tristão Gonçalves. Os protestos da categoria começaram por volta de 6h30. Eles também realizaram protesto no Terminal do Papiçu. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores Rodoviários (Sintro), a categoria está mobilizada em defesa da aposentadoria e contra a reforma da Previdência, e reforça campanha por um reajuste salarial de 12%. O sindicato não informou número de rodoviários paralisados e ônibus afetados.

Segundo a presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores do Ceará (Sindute), Ana Cristina Guilherme, seis mil professores do município participam do ato no Centro. Além da pauta principal, o sindicato está em defesa do piso salarial do magistério. Ela informa que, a partir desta terça-feira, os professores municipais entram em greve por tempo indeterminado. Professores estaduais também devem parar atividades, segundo o Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município (Apeoc).

Os operários da construção pesada participam de ato na Avenida Abolição e pararam o trânsito no cruzamento com a Rua Oswaldo Cruz nesta manhã. À tarde, vão participar de um congresso, no qual devem definir datas das manifestações estaduais. Parte da categoria parou para participar da programação.



Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/trabalhadores-fazem-protesto-contr-reforma-da-previdencia-em-fortaleza.html>

1. Que categorias de trabalhadores presentes na manifestação são citadas na notícia?

2. Pelo título da notícia já se percebe o motivo principal da paralisação – a Reforma da Previdência. Vamos fazer uma reflexão: por que essa reforma causa tanta indignação nesses trabalhadores a ponto de eles fazerem uma manifestação nas ruas?

3. Além de protestarem contra a reforma da previdência, duas categorias citadas no texto aproveitaram a manifestação para reivindicam outras pautas.
 - a) Que categorias são essas?

 - b) Quais eram essas outras pautas dessas categorias?

4. Com certeza você já deve ter ouvido falar sobre inflação. Mas você sabe exatamente o que é e de que forma essa questão nos atinge? Agora vamos fazer uma pesquisa no site <http://g1.globo.com/economia/inflacao-o-que-e/platb> para entendermos esse conceito na visão de vários especialistas em economia. Após compreendermos melhor o que é inflação, podemos refletir com mais clareza sobre a atual situação do país em relação ao preço dos produtos que consumimos. Pensando nisso, explique por que essas outras pautas reivindicatórias também são consideradas importantes para os manifestantes.

O texto em análise é uma notícia retirada do site G1/Ceará. Observe o trecho destacado

Link é um elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (ger. mediante um clique de mouse), provoca a exibição de novo hiperdocumento. Se acessarmos a notícia no suporte de origem, o site G1, verificaremos que o trecho em destaque é um link disponível para o leitor.

“Em Fortaleza, o ato, que acompanha mobilização nacional, abrange profissionais da educação, rodoviários, construção civil, entre outros.”

5. Levante hipóteses e deduza qual das notícias a seguir poderíamos encontrar nesse link.
 - a) () “Sindicatos e servidores públicos de Recife fazem protestos e paralisações nesta quarta-feira (15) contra as reformas trabalhista e da Previdência propostas pelo governo Temer.”
 - b) () “Todas as capitais e DF têm manifestação nesta quarta (15) – Trabalhadores protestam contra reformas trabalhistas e da Previdência.”
 - c) () “Nesta quarta (15) professores da rede pública estadual e municipal de vários estados do Nordeste decretaram greve por tempo indeterminado”
6. Certamente sua dedução, em relação à possível notícia encontrada no link, foi baseada em pistas, indícios. Explique que informações do texto você utilizou ou que pistas você seguiu para chegar a sua à resposta.

Sabemos que o título principal/manchete de uma notícia é fundamental para chamar a atenção do leitor, se o título for atraente e interessante, o leitor poderá se interessar em ler a notícia completa. Releia o título da notícia:

Trabalhadores fazem protesto contra reforma da Previdência em Fortaleza
Rodoviários estacionaram ônibus e fecharam vias no Centro.
Ato na Praça da Bandeira reúne manifestantes.

7. Durante a leitura da notícia, observamos que o autor utiliza as palavras protesto, ato e mobilização para se referir às manifestações do dia 15 de março. No entanto, no título principal/ manchete em negrito, o autor escolheu utilizar o vocábulo protesto em vez das palavras ato ou mobilização, por exemplo.

a) Que efeito de sentido o uso da palavra **protesto** no título pode provocar no leitor? Que proposto o jornalista provavelmente teve ao escolher essa palavra e não outra para colocar na manchete?

b) Se você fosse o jornalista autor dessa notícia e tivesse a intenção de amenizar, suavizar o movimento dos manifestantes qual dos três termos escolheria para colocar na manchete? Ato, mobilização ou protesto? Justifique sua resposta.

c) O subtítulo ou título auxiliar, geralmente, tem como objetivo acrescentar informações às já expressas pela manchete, tornando-a ainda mais atraente. Ao relemos o subtítulo podemos perceber que há dois períodos. Você acha que os dois períodos ajudam a despertar o interesse do leitor? Como você justifica sua resposta?

8. A Reforma da Previdência é um dos principais projetos do governo atual. É um tema muito importante e polêmico, pois acarretará mudanças nas leis atuais. Agora vamos ler o quadro que resume a proposta a fim de entendermos melhor esse tema.

 OS PRINCIPAIS PONTOS DA REFORMA					
1. APOSENTADORIA POR IDADE Como é: 65 anos para homens e 60 para mulheres, com contribuição mínima de 15 anos. Como fica: Idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, com contribuição mínima de 25 anos.	2. APOSENTADORIA POR CONTRIBUIÇÃO Como é: Homens com 35 anos de contribuição e mulheres com 30 anos de contribuição podem se aposentar (não há idade mínima). Como fica: Modalidade será extinta com a reforma.	3. ESTADOS (REVISTO) Como é: Servidores públicos estaduais ainda podem se aposentar acima do teto do INSS. Como fica: O texto original obrigava a adoção do teto do INSS, mas o governo já indicou que cada Estado terá um prazo de 6 meses para fazer a sua reforma.	4. PROFESSORES (EM REVISÃO) Como é: Podem se aposentar 5 anos antes do que a regra geral (60 anos) e mulheres (55 anos). Como fica: Passam a integrar a regra geral da aposentadoria (65 anos).	5. APOSENTADORIA RURAL (EM REVISÃO) Como é: Podem se aposentar com 5 anos a menos e os segurados especiais têm contribuição diferenciada. Como fica: Passam à regra geral de 65 anos e terão de contribuir individualmente.	6. REGRA DE TRANSIÇÃO (EM REVISÃO) Para homens com 50 anos ou mais e mulheres com 45 anos ou mais, as regras atuais continuam válidas, mas com um pedágio de 50% sobre o tempo que falta para chegar à aposentadoria.

(Disponível em: <http://istoe.com.br/reta-final-da-reforma-da-previdencia/publicado-em-07/04/2017>)

a) Em relação ao primeiro ponto - Aposentadoria por idade – qual categoria sofrerá mais alteração? Homens ou mulheres? Justifique sua resposta com pelo menos um argumento, considerando o que leu e o que já conhecia a respeito.

- b) Agora observe o ponto 5 do quadro. O que poderá mudar com a nova lei? Você considera a nova proposta para essa categoria adequada para esse tipo de trabalho?

- c) Leia as hipóteses a seguir sobre o significado das expressões entre parênteses "revisto" no tópico 3 e "em revisão" nos tópicos 4, 5 e 6
- I. A expressão "revisto" pode significar que o texto original da reforma da previdência foi modificado e já está pronto para ser votado.
- II. A expressão "em revisão" sugere que o texto original da reforma da previdência **ainda está em processo de mudança antes de seguir para votação.**
- III. A expressão "em revisão" provavelmente significa que o texto original da reforma da previdência **será modificado depois da votação.**

É correto o que se afirma

- () somente em I
 () somente em I e II
 () somente em I e III
 () em I, II e III

- d) Por que você escolheu essa resposta? Que pistas você seguiu para encontrá-la?

- e) Releia o ponto 6, depois levante hipóteses e explique por que ele é o único tópico que não apresenta as explicações "como é" e "como fica".

O quadro com o resumo dos principais pontos da reforma da previdência foi publicado em 07/04. Agora faça uma consulta no site G1 – Economia disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/trabalhador-rural-contribuira-por-menos-tempo-e-mulher-tera-idade-minima-menor.ghtml> e leia o infográfico mostrado no final dessa página, essas informações irão nos ajudar a responder a próxima questão.

9. Ao compararmos os pontos "em revisão" no quadro (olhar questão 8) com as informações disponíveis no infográfico podemos perceber que houve algumas alterações.

- a) Explique pelo menos uma dessas alterações.

- b) Qual a sua opinião sobre essas novas mudanças? Reflita e depois explique se, em sua opinião, elas foram positivas ou negativas para o aposentado.

APÊNDICE B – Atividade 2

CURSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL
Atividade 2 – reforma da previdência

Olá amigo (a)!

Discutimos, no nosso último encontro, um tema que está gerando muitas discussões atualmente, a Reforma da Previdência. Jornais e revistas têm dado sua contribuição informando sobre o assunto e suscitando debates. Você tem o costume de ler gráficos para se informar melhor? Vamos ler um infográfico para entendermos um pouco mais sobre a expectativa de vida do brasileiro?

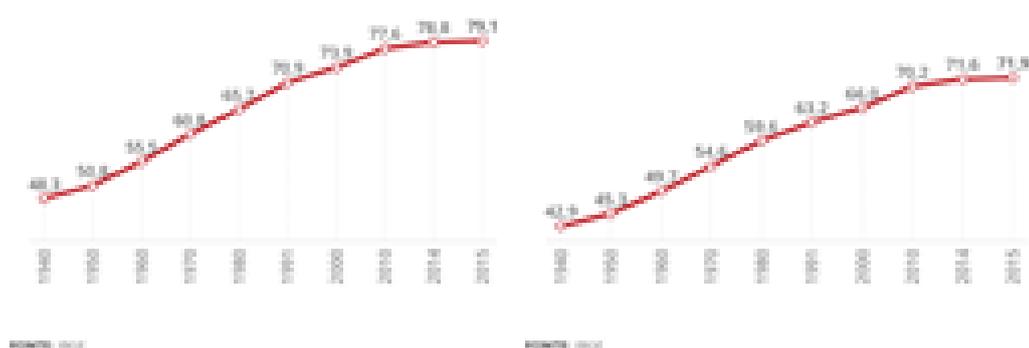
A expectativa de vida, também chamada de esperança de vida ao nascer, consiste na estimativa do número de anos que se espera que um indivíduo possa viver. Esse dado é muito importante, visto que é um dos critérios utilizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) para se calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de um determinado lugar. (disponível em: <http://mundioeducacao.bril.uol.com.br/pt/curricula/expectativa-vida.htm>.)

Expectativa de vida para as mulheres

Diferença entre sexes é de mais de 7 anos

Expectativa de vida para os homens

Dados mostram crescimento no Brasil desde 1940



GI

Infográfico elaborado em 01/10/2014

GI

Infográfico elaborado em 01/10/2014

1) Para entendermos melhor o infográfico, observe que os números mostrados na horizontal representam os anos desde 1940 até 2015 e os números mostrados na vertical representam a média de idade que vivia/vive o brasileiro. Com base nas informações do infográfico vamos refletir sobre algumas questões.

a) Em 1940, até que idade viviam os homens? E as mulheres? Quem atingia maior nível de longevidade, ou seja, que viveu mais tempo?

b) Agora observe os dados referentes ao ano de 2015. Se compararmos o tempo de vida dos homens com o tempo de vida das mulheres neste ano, quem vive mais tempo?

c) A partir dos conhecimentos adquiridos até agora, formule hipóteses e explique que fatores podem contribuir para que uma categoria viva mais que a outra.

2) Os dados disponíveis sobre a expectativa de vida do brasileiro foi um dos motivos que levaram à elaboração da lei que pretende mudar alguns pontos da Previdência. Então podemos concluir que, do ponto de vista do atual Governo Federal, essa reforma é importante porque

a) irá igualar o tempo de vida do homem e da mulher que, desde 1940, é sete anos a mais para a mulher. O homem vive menos, mas contribui da mesma forma que a mulher, então a reforma iria uniformizar essa situação de desigualdade.

b) o brasileiro está vivendo mais e deverá, portanto, demorar a se aposentar. Se não houver mudança, daqui a alguns anos, haverá mais pessoas recebendo aposentadoria do que trabalhando e isso certamente significa um prejuízo para as contas públicas.

c) o governo irá economizar ao deixar de pagar a aposentadoria para as pessoas que não atingiram ainda os 70 anos. Esse dinheiro poderá melhorar em pouco tempo a vida do brasileiro, através de investimentos em educação, saúde e infraestrutura.

Não precisamos necessariamente “consumir” a revista para saber sobre a capa (inclusive muitas vezes recebemos a informação sem perceber). Você sabia que as informações que aparecem nela são as representações da linha editorial que a revista segue? Vamos ler a capa de uma revista que viralizou nas redes sociais, na semana em que foi publicada, pela forma como abordou o tema da Reforma da Previdência.



(Disponível em: <http://exame.abril.com.br/edicoes/1129/Edição-1129-18/01/2017/>)

- 3) Pelas informações presentes na capa, o público alvo dessa revista são, provavelmente, pessoas que trabalham na área:
- de negócios como em empresas
 - da educação como em escolas
 - de saúde como em hospitais
- 4) Que pistas levaram você a essa conclusão?

- 5) Em que aspectos o leitor da revista é comparado a Mick Jagger?

6) Pela forma como o texto foi escrito, pode-se perceber que a linha editorial da revista é a favor ou contra a reforma da Previdência? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.

7) Segundo o argumento exposto na capa, caso o leitor se prepare, passar a velhice trabalhando será ótimo. A capa não apresenta o que seria essa preparação. Deduza sobre o que seria essa preparação observando os elementos presentes na capa, o público alvo e o seu conhecimento de mundo.

Agora vamos ler a próxima capa.



Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top/?q=caneta%20desmanipuladora>

8) Essa capa causou muita discussão nas redes sociais na semana de sua publicação. Ela foi criada pela página do Facebook chamada "caneta desmanipuladora". Explique o que você sabe sobre o significado dos termos manipular e desmanipular. Caso não saiba seus significados, vamos pesquisá-las no dicionário e depois discutir um pouco sobre seus significados.

9) Que alterações foram feitas em relação à capa original?

10) Após as alterações feitas percebemos novos sentidos na capa. Nessa nova versão podemos dizer que a revista seria a favor ou contra a reforma da previdência? Explique.

11) Observe as alterações feitas de vermelho na capa. Segundo essa nova versão qual a condição para que não se trabalhe na velhice? Essa condição é algo plausível para a maioria dos brasileiros? De que forma você justificaria sua resposta?

APÊNDICE C – Atividade 3

CURSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL
Atividade 3 – Capitães da areia

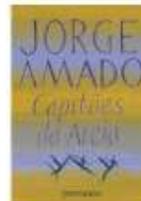
Caro estudante, você já ouviu falar em Jorge Amado? Conhece algum livro desse escritor? Sabia que já houve várias adaptações de seus romances para filmes, seriados e novelas? Saberia de dizer algum exemplo?

Nesta sequência de atividades vamos ler alguns trechos do romance “Capitães da Areia” de Jorge Amado. Ele foi escrito em 1945 e aborda a temática do menor infrator. Infelizmente esse grave problema social ainda existe em nosso país. Vamos refletir um pouco sobre algumas questões relacionadas a esse tema nos dias atuais:

1. De que forma ele nos atinge ainda hoje?
2. Como você acha que as autoridades agiam na época em que o livro foi escrito?
3. E a sociedade daquela época, como encarava esse problema? Será que a forma de tratar esse tema mudou nos tempos atuais?

Vamos assistir agora um trecho do filme Capitães da areia, uma adaptação do livro homônimo de Jorge Amado. Leia o box abaixo para saber mais sobre o livro que inspirou o filme.

O romance, que retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua, procura mostrar não apenas os assaltos e as atitudes violentas de sua vida bestializada, mas também as aspirações e os pensamentos ingênuos, comuns a qualquer criança.



O que os garotos do vídeo estão fazendo? O que os motivou a fazer isso? Eles terão alguma punição prevista em lei? Quais? Você concorda com essas punições?

Leremos nessas aulas o trecho introdutório do livro Capitães da areia a fim de compreendermos um pouco mais sobre esse tema. Esse trecho traz a publicação da reportagem “Crianças ladronas”, seguida de cartas ao *Jornal da Tarde*.

Atente agora apenas para o título e o subtítulo da reportagem.

CRIANÇAS LADRONAS

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS “CAPITÃES DA AREIA” — A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO — URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA — ONTEM HOVE MAIS UM ASSALTO.

1. Os termos usados para caracterizar as ações e as pessoas podem revelar o posicionamento do jornal em relação aos fatos narrados.

a) Que palavras o jornal escolheu para caracterizar os substantivos “crianças” e “aventuras” respectivamente?

- Crianças _____

- Aventuras _____

b) O tom utilizado e a escolha das palavras para caracterizar os capitães da areia revelam por parte do jornal:

- I. Indignação
- II. Neutralidade
- III. Tolerância

2. No subtítulo, o jornal chama à responsabilidade o juiz de menores e o chefe de polícia. Que providência (s) você supõe que essas autoridades deveriam tomar em relação aos capitães da areia?

- a) Juiz de menores -
- b) Chefe de polícia -

c) Que pistas você utilizou para chegar a essa conclusão.

Agora vamos ler o trecho introdutório da reportagem

CRIANÇAS LADRONAS

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS "CAPITÃES DA AREIA" — A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO — URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA — ONTEM HOUVE MAIS UM ASSALTO.

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tomam diários, fazendo jus a uma imediata providência do Juiz de Menores e do doutor Chefe de Polícia.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos Institutos de reforma de crianças ou às prisões. Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de réis e um seu empregado ferido pelo desalmado chefe dessa malta de jovens bandidos.

NA RESIDÊNCIA DO COMENDADOR JOSE FERREIRA

No Corredor da Vitória, coração do mais chique bairro da cidade, se eleva a bela vivenda do Comendador José Ferreira, dos mais abastados e acreditados negociantes desta praça, com loja de fazendas na rua Portugal. É um gosto ver o palacete do comendador, cercado de jardins, na sua arquitetura colonial. Pois ontem esse remanso

de paz e trabalho honesto passou uma hora de indescritível agitação e susto com a invasão que sofreu por parte dos "Capitães da Areia".

Os relógios badalavam as três horas da tarde e a cidade abafava de calor quando o jardineiro notou que algumas crianças vestidas de molambos rondavam o jardim da residência do comendador. O jardineiro tratou de afastar da frente da casa aqueles incômodos visitantes. E, como eles continuassem o seu caminho, descendo a rua, Ramiro, o jardineiro, voltou ao seu trabalho nos jardins do fiando do palacete. Minutos depois, porém, era o

ASSALTO

Não tinham passado ainda cinco minutos quando o jardineiro Ramiro ouviu gritos assustados vindos do interior da residência. Eram gritos de pessoas terrivelmente assustadas. Amorando-se de uma foice o jardineiro penetrou na casa e mal teve tempo de ver vários moleques, como um bando de demônios na expressão curiosa de Ramiro, fugiam saltando as janelas, carregados com objetos de valor da sala de jantar. A empregada que havia gritado estava cuidando da senhora do comendador, que tivera um ligeiro desmaio em virtude do susto que passara. O Jardineiro dirigiu-se às pressas para o jardim, onde teve lugar a

LUTA

Aconteceu que no jardim a linda criança que é Raul Ferreira, de 11 anos, neto do comendador, que se achava de visita aos avós, conversava com o chefe dos "Capitães da Areia", que é reconhecível devido a um talho que tem no rosto. Na sua inocência, Raul ria para o malvado, que sem dúvida pensava em furtá-lo. O jardineiro se atirou então em cima do ladrão. Não esperava, porém, pela reação do moleque, que se revelou um mestre nestas brigas. E o resultado é que, quando pensava ter seguro o chefe da malta, o jardineiro recebeu uma punhalada no ombro e logo em seguida outra no braço, sendo obrigado a largar o criminoso, que fugiu. A polícia tomou conhecimento do fato, mas até o momento que escrevemos a presente nota nenhum rastro dos "Capitães da Areia" foi encontrado. O Comendador José Ferreira, ouvido pela nossa reportagem, avalia o seu prejuízo em mais de um conto de réis, pois só o pequeno relógio de sua esposa estava avaliado em 900\$ e foi furtado.

URGE UMA PROVIDÊNCIA

Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos se sucedam, pois este não é o primeiro levado a efeito pelos "Capitães da Areia". Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias. Esperamos que o ilustre chefe de polícia e o não menos ilustre doutor Juiz de Menores saberão tomar as devidas providências contra esses criminosos tão Jovens e já tão ousados.

A OPINIÃO DA INOCÊNCIA

A nossa reportagem ouviu também o pequeno Raul, que, como dissemos, tem onze anos e já é dos ginásianos mais aplicados do Colégio Antônio Vieira. Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos "Capitães da Areia". – Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras.

Ficamos então a pensar neste outro delicado problema para a infância que é o cinema, que tanta idéia errada infunde às crianças acerca da vida. Outro problema que está merecendo a atenção do doutor Juiz de Maiores. A ele volveremos.

(Reportagem publicada no *Jornal da Tarde*, na página de "Fatos Policiais", com um clichê da casa do comendador e um deste no momento em que era condecorado.)

3. Ao ler o trecho acima você confirmou ou não suas hipóteses em relação à providência que deveria ser tomada pelo chefe de polícia e pelo juiz de menores? Explique

4. Observe os termos sublinhados no trecho inicial da reportagem.
a) A quem eles se referem?

b) Ao observarmos esses termos, podemos inferir que as pessoas que lerem a reportagem construirão uma imagem positiva ou negativa dos capitães da areia? Explique sua resposta.

Releia a explicação do jornal sobre o motivo de os meninos serem chamados de Capitães da areia: "São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos..." Depois leia os verbetes das palavras sublinhadas no trecho destacado.

Cais

sm

1 Parte da margem de um rio ou porto de mar, geralmente uma elevação de terra ou aterro, reforçado com paredes de pedra ou concreto (ou demais materiais assemelhados), de modo a conter as águas, onde atracam os navios e se faz o embarque ou desembarque de pessoas ou mercadorias: "Prédios antigos, restaurados, além de barcos e iates de todos os tamanhos ancorados na calma baía, davam um tom especial ao charmoso cais"

Quartel-general

sm

1 Local onde ficam instalados o oficial-general e seu estado-maior. Sigla: Q.G.
2 Local de onde esse oficial-general expede as ordens às unidades que lhe são subordinadas, durante uma operação militar.

5. Após a leitura dos verbetes podemos concluir que os capitães da areia reuniam-se no cais para:

- a) Dormir ou passar a noite.
- b) Planejar suas ações em grupo.
- c) Trabalhar no desembarque de mercadorias.

6. Explique porque você chegou a essa conclusão na questão anterior.

7. Há no trecho da reportagem referência a algumas vozes de diferentes segmentos sociais.

- a) Que vozes são essas?

b) Como o jornal se refere a essas vozes? É da mesma forma? Justifique sua resposta com elementos do texto.

8. O que você poderia destacar de importante nessa atividade? Você está conseguindo compreender melhor o tema e as questões? Explique o que achou de toda essa sequência de atividades.

APÊNDICE D – Atividade 4

OFICINA DE COMPREENSÃO TEXTUAL
Atividade 4 – capitães da areia

Vamos ler agora quatro cartas enviadas ao jornal por alguns leitores da reportagem.

Carta 1

CARTA DO SECRETÁRIO DO CHEFE DE POLÍCIA À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

"Sr. diretor do *Jornal da Tarde*,

Cordiais saudações.

Tendo chegado ao conhecimento do doutor chefe de polícia a reportagem publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos "Capitães da Areia", bando de crianças delinquentes, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o doutor chefe de polícia se apressa a comunicar a direção deste jornal que a solução do problema compete antes ao juiz de maiores que a polícia. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do doutor Juiz de Menores. Mas que, no entanto, vai tomar sérias providências para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de antecostem sejam presos para sofrerem o castigo merecido.

Pelo exposto fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face deste problema. Não tem agido com maior eficiência porque não foi solicitada pelo juiz de menores.

Cordiais saudações.

Secretário do Chefe de Polícia."

(Publicada em primeira página do *Jornal da Tarde*, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.)

Carta 2

CARTA DO DOUTOR JUIZ DE MENORES À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

"Exmo. Sr. diretor do *Jornal da Tarde*.

Cidade do Salvador

Neste Estado.

Meu caro patricio.

Cordiais saudações.

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações do meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimento de uma epistola do infatigável doutor chefe de polícia do Estado, na qual dizia dos motivos por que a polícia não pudera até a data presente intensificar a meritoria campanha contra os menores delinquentes que infestam a nossa urbe. Justifica-se o doutor chefe de polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável chefia de polícia, sou obrigado, a bem da verdade essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima, a declarar que a desculpa não procede. Não procede, senhor diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado, etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o senhor doutor chefe de polícia sempre há de me encontrar onde o dever me chama, porque jamais, em 50 anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo. Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia.

O que quero deixar claro e cristalino, senhor diretor, é que o doutor chefe de polícia pode contar com a melhor ajuda deste juizado de menores para intensificar a campanha contra os menores delinquentes.

De V. Exa., admirador e patricio grato,

Juiz de Menores."

(Publicada no *Jornal da Tarde* com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso.)

Carta 3

CARTA DE UMA MÃE, COSTUREIRA, A REDAÇÃO DO "JORNAL DA TARDE"

Sr. Redator:

Desculpe os erros e a letra, pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos "Capitães da Areia" e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é espanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caído de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. E por essas e outras que existem os "Capitães da Areia". Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá. Também se quiser pode conversar com o Padre José Pedro, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho.

Maria Ricardina, costureira.

(Publicada na quinta página do jornal da Tarde, entre notícias, sem clichês e sem comentários)

Carta 4

CARTA DO PADRE JOSE PEDRO A REDAÇÃO DO "JORNAL DA TARDE"Sr. Redator do *Jornal da Tarde*.

Saudações em Cristo.

Tendo lido, no vosso conceituado jornal, a carta de Maria Ricardina que apelava para mim como pessoa que podia esclarecer o que é a vida das crianças recolhidas ao reformatório de menores, sou obrigado a sair da obscuridade em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave Mestre, senhor Redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar as crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade. O que tenho visto, senhor Redator, daria um volume.

Muito grato pela atenção.

Servo em Cristo,

Padre José Pedro

(Carta publicada na terceira página do *Jornal da Tarde*, sob o título "Será Verdade?" e sem comentários.)

O GÊNERO TEXTUAL CARTA DO LEITOR é um tipo de carta veiculada geralmente em jornais e revistas, onde os leitores podem apresentar suas opiniões. É um espaço reservado donde as opiniões, sugestões, críticas, perguntas, elogios e reclamações dos leitores são publicadas e podem ser visualizadas por qualquer indivíduo. É um importante instrumento de comunicação cujo leitor pode interagir com o meio de comunicação, expondo assim, seu ponto de vista sobre uma notícia, reportagem, pesquisa ou qualquer outro assunto atual. Deste modo, devemos lembrar que a carta do leitor possui um remetente (emissor ou locutor) e destinatário (receptor ou interlocutor).

01. A partir da leitura prévia das cartas, tente preencher os espaços abaixo a fim construirmos um quadro comparativo entre elas.

Cartas	Remetente	Assunto/motivo pelo qual escreveu a carta	Como se refere aos capitães da areia	Local do jornal onde a carta foi publicada
Carta 1				
Carta 2				
Carta 3				
Carta 4				

02. As cartas representam algumas vozes da sociedade baiana da época (o juiz, o chefe de polícia, a mãe de um dos menores, o padre). Considerando o espaço de publicação das cartas, o que podemos concluir sobre a relevância social (pouca ou muita) dada pelo jornal a cada uma dessas vozes? Justifique sua resposta

Vozes da sociedade	Relevância social		Justificativa
	Pouca	Muita	
Juiz de menores			
Chefe de polícia			
Mãe de um dos menores			
Padre			

03. Ao observarmos a reportagem e as cartas podemos identificar marcas linguísticas favoráveis e contrárias aos menores infratores. Identifique esse posicionamento, em seguida, agrupe a reportagem e as cartas (identificando seu remetente) nos espaços abaixo:

A FAVOR DOS MENORES	CONTRA OS MENORES

04. O reformatório é citado nas cartas, no entanto, há pelo menos duas visões diferentes e até mesmo contraditórias sobre esse mesmo local. Explique como esse local é categorizado segundo o olhar:

a) do juiz de menores

b) do padre

c) da mãe

05. Como sabemos o vocativo faz parte da estrutura de uma carta. Se analisarmos os vocativos utilizados pelos remetentes nas cartas à redação do Jornal da tarde, perceberemos que há algumas diferenças dependendo de quem envia a carta. Pensando nisso responda:

a) Qual carta tem o vocativo mais formal

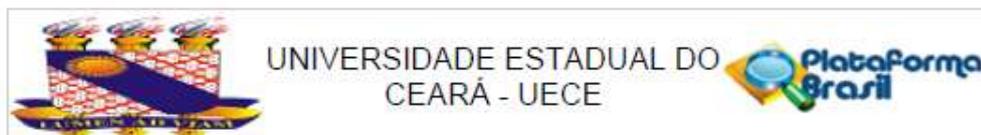
b) Qual carta tem o vocativo mais simples ou informal

c) Por que você acha que isso aconteceu? Explique sua resposta

06. Embora *Capitães da areia* seja uma obra de ficção, podemos relacionar o capítulo “Crianças ladronas” à realidade? Explique sua resposta.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA

Pesquisador: DANIELLE MARIA GOMES VELOSO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75473317.0.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.338.193

Apresentação do Projeto:

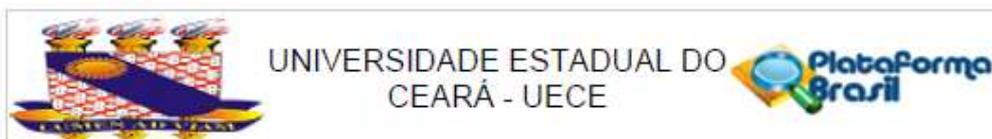
Trata-se de um estudo com proposta de intervenção com foco na análise dos elementos que permitem ao leitor reconhecer as estratégias textual-discursivas mobilizadas pelo uso das expressões referenciais recategorizadoras e suas implicações no ensino de leitura para alunos do 8º ano de uma escola pública da rede estadual de Fortaleza. Considerando o objeto do nosso estudo julgamos pertinente adotar no desenvolvimento do trabalho o método etnográfico colaborativo, também denominado pesquisa-ação, numa turma de 25 alunos, do 8º ano do ensino fundamental de uma escola regular, da rede pública estadual. Adotamos a observação participante como técnica de coleta de dados e análise interpretativa, para que possamos compreender e interpretar os fenômenos (FINO, 2008) observados pelos sujeitos envolvidos, professora e alunos, nessa pesquisa. Destacamos que todos os participantes envolvidos assinarão um termo de consentimento livre e esclarecido. Amostra estimada será de 20 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o processo sociocognitivo da referenciação, com foco no fenômeno da recategorização, e suas implicações no ensino de leitura para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9908 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.336.193

Objetivo Secundário:

-Desenvolver com os alunos exercícios de compreensão leitora amparados na orientação sociocognitiva da referenciação- --Produzir atividades de exploração de textos a partir da orientação sociocognitiva de modo a provocar a co-responsabilidade pela produção de sentidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos na aplicação do projeto poderá ser o constrangimento dos adolescentes em participarem no momento das atividades de compreensão leitora. Os dados serão analisados a partir dos comentários e discussões feitas pelos alunos e pelo aplicador da pesquisa. Essas participações poderão inibir alguns alunos mais tímidos e que não gostam de falar em público. Os alunos também podem ficar desconfortáveis em responder as atividades escritas e não conseguirem êxito nas respostas, também poderão ficar tímidos em tirar as dúvidas ou serem observados como sujeitos da pesquisa.

Benefícios:

Levar a concepção de texto como evento comunicativo, a partir da proposta sociocognitiva da referenciação, de forma concreta para a sala de aula é o grande desafio, visto que sabemos que não basta apenas reconhecer a relevância das teorias atuais sobre texto, é necessário estabelecer relações pertinentes entre o saber teórico, ou "saber sobre" e o fazer pedagógico ou "saber como", pois entendemos que ler é bem mais que decodificar textos do livro didático com a finalidade apenas de responder as questões.

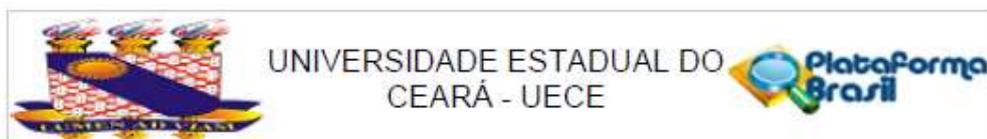
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

projeto de pesquisa relevante, pois irá desenvolver com os alunos exercícios de compreensão leitora amparados na orientação sociocognitiva da referenciação, produzindo atividades de exploração de textos a partir da orientação sociocognitiva de modo a provocar a co-responsabilidade pela produção de sentidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.338.193

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_949409.pdf	05/09/2017 22:02:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2017 22:01:23	DANIELLE MARIA GOMES VELOSO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/09/2017 21:58:45	DANIELLE MARIA GOMES VELOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/08/2017 16:29:50	DANIELLE MARIA GOMES VELOSO	Aceito
Outros	Termo.pdf	19/08/2017 15:51:10	DANIELLE MARIA GOMES VELOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	17/08/2017 18:47:51	DANIELLE MARIA GOMES VELOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 19 de Outubro de 2017

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9908 E-mail: cep@uece.br

ANEXO B – Termo de Anuência

**EEFM MARIA THOMÁSIA**

R. Polônia, 00369 - Maraponga, Fortaleza - CE, 60710-500 - FONE/FAX (85) 3101-7753
E-mail: mthomasia@escola.ce.gov.br.

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Francisca Moreira dos Santos de Queiroz, diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Maria Thomásia, autorizo a realização da pesquisa “EM REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: O FOCO NA RECATEGORIZAÇÃO PARA COMPREENSÃO DO PONTO DE VISTA” a ser realizada pela professora/pesquisadora Danielle Maria Gomes Veloso, em uma turma do 9º ano do Ensino fundamental II, com início previsto para o segundo semestre de 2017, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2017.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEFM Maria Thomásia para a realização de intervenção pedagógica, através de oficinas de leitura e compreensão textual, realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 18 de Agosto de 2017.

Direção Escolar

ANEXO C – Termo de Anuência

**EEM PROFESSORA DIVA CABRAL**

R. Holanda, 701 - Maraponga, Fortaleza - CE, 60711-055 - FONE/FAX (85) 3101-7753
E-mail: divacabral@escola.ce.gov.br.

Eu, Franciliane Albuquerque Formiga, diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Diva Cabral, autorizo a realização da pesquisa “REFERENCIAÇÃO E ENSINO DE LEITURA: O FOCO NA RECATEGORIZAÇÃO PARA COMPREENSÃO DO PONTO DE VISTA”, a ser realizada pela professora/pesquisadora Danielle Maria Gomes Veloso, com início previsto para o segundo semestre de 2017, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2017.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEFM Diva Cabral para a realização de intervenção pedagógica, através de oficinas de leitura e compreensão textual, realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 13 de novembro de 2017.

Direção Escolar

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura e compreensão textual na Escola de Ensino Fundamental e Médio Maria Thomásia. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura e compreensão textual durante as aulas da disciplina de língua portuguesa. Haverá a necessidade de gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades de interpretação textual. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, o pesquisador/professora poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência discursiva do(a) aluno(a), estimular a leitura e a compreensão textual fim de formar o/a leitor/a proficiente. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai, da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

(nome do/a filho/a) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

Pesquisadora/Professora: Danielle Maria Gomes Veloso (Contato: danigomes25@yahoo.com./ Cel: (85) 988382149

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura e compreensão textual na Escola de Ensino Fundamental e Médio Diva Cabral. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura e compreensão textual durante as aulas da disciplina de língua portuguesa. Haverá a necessidade de gravação das aulas em áudio para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades de interpretação textual. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Os riscos da pesquisa são mínimos: o aluno poderá desinteressar-se, sentir-se constrangido ou acuado em participar. Se essas situações ocorrerem, o pesquisador/professora poderá interromper a participação e, se houver interesse do aluno, conversar sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência discursiva do(a) aluno(a), estimular a leitura e a compreensão textual fim de formar o/a leitor/a proficiente. Os nomes dos/as aluno/as não serão divulgados(as) por nenhum meio, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai, da mãe ou do responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

_____ (nome do/a filho/a) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

Pesquisadora/Professora: Danielle Maria Gomes Veloso (Contato: danigomes25@yahoo.com./ Cel: (85) 988382149

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.