



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

Maria Helenice Araújo Costa¹, Benedita Conceição Braga Monteiro² e Luiz Eleildo Pereira Alves³

RESUMO

A Linguística Textual, como ciência multidisciplinar, exhibe um histórico que reflete as mudanças conceituais sofridas por outras disciplinas com as quais estabelece interface, como a Filosofia da Linguagem e as Ciências da Cognição. O texto, seu objeto natural de estudo, inicialmente visto como matéria linguística que apenas transpunha as fronteiras frásticas, ocupa atualmente o status de evento comunicativo que envolve, além da materialidade multimodal, aspectos sociocognitivos. Neste trabalho, refletimos sobre uma questão que entendemos estar ligada a essa visão de texto e que, segundo nos parece, é quase sempre negligenciada nas atividades didáticas de língua materna. Assumindo a tese de que conceber o texto como um evento implica percebê-lo como realidade dinâmica, dependente de cada “atualização”, que tem na instabilidade de sentidos um dos elementos constitutivos, tentamos demonstrar, por meio de um relato de experiência, que 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. Para comprovar essa ideia, apresentamos um breve relato de experiência envolvendo cinco alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), participantes de um curso de interpretação textual. Os resultados, expressos nas respostas escritas e orais dos participantes às questões condutivas, bem como em seus comentários no diário de bordo, sugerem que o metatexto didático (questões condutivas e discurso do professor) teve papel preponderante na construção de sentidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: linguística textual; cognição situada; ensino de leitura

ABSTRACT

Textual Linguistics as a multidisciplinary science has a history that somehow reflects the conceptual changes undergone by other disciplines with which it interfaces, such as Philosophy of

1 Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará; E-mail: mariahelenicearaujo@gmail.com

2 Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará E-mail: bem.conceicao@gmail.com

3 Aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: eleildo@gmail.com

Language and Cognitive Sciences. Text, which is its natural object of study and was initially seen as a linguistic matter that only transposed the phrase borders, currently holds a communicative event status that involves, in addition to multimodal materiality, socio-cognitive aspects. In this work, we reflect on an issue that we believe to be linked to this view of text and that is apparently neglected by most textbooks. Based on the assumption that conceiving the text as an event implies perceiving it as a dynamical occurrence, which depends on each “update” and has the meaning instability as a component, we try to demonstrate, using an experience report, that when it comes to native language, activities focused on learning as situated and incorporated cognition fit this moving text concept and contribute to a meaning being constructed during the interaction. In order to substantiate this notion, we present a short report of an experience involving five CEJA (Education Center for Youth and Adults) students participating in a text interpretation course. The results from written and oral responses from the participants, as well as in their commentaries in the logbook, suggest that the didactic metatext (conductive questions and teacher’s discourse) had a prominent role in the construction of meaning by the students.

KEYWORDS: textual linguistics; situated cognition; reading instruction..

Introdução

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

Atentando para o panorama evolutivo que é traçado por diversos autores⁴, percebe-se que estes estabelecem praticamente um consenso ao apontar três fases na curta trajetória dessa disciplina que nasceu nos anos 60. Segundo constatam, há um momento inicial – voltado para os aspectos sintáticos e semânticos, um segundo momento – mais focado nos aspectos pragmáticos e, finalmente, um terceiro – direcionado mais efetivamente à discussão dos tipos de conhecimento subjacentes ao processamento textual.

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

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

1. O sociocognitivismo

O termo sociocognitivismo é usado para dar conta de uma visão epistemológica que basicamente rejeita o “isto ou aquilo” das oposições do tipo “externalismo *versus* internalismo”, “interação *versus* cognição” etc. nas relações entre linguagem, mente e mundo. Entre os estudiosos brasileiros que têm assumido essa visão sobre o uso da linguagem, publicando inclusive textos importantes para a explicitação do tema, podem ser destacados Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Margarida Salomão. Compreendendo a necessidade de se entender com maior clareza o que significa aproximar-se a um projeto de estudos ancorado nesses pressupostos, centramos a discussão do presente tópico nas ideias dos dois últimos autores, mais exatamente nas reflexões de caráter epistemológico que ambos desenvolvem.

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

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

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

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

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

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

[o sentido] é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e ação. Os significados não são objetos mentais, circunscritos em regiões

conceituais, mas complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de *múltiplos espaços conceituais* (TURNER, 1996, p. 57 *apud* SALOMÃO, 1999, p. 66, grifo da autora).

Com base nessas considerações de Turner, Salomão (2009) fundamenta seu raciocínio em defesa da tese da escassez do significante. Analisando exemplos autênticos de uso da língua, mostra a contribuição de outras semioses, além do signo linguístico, na construção do sentido. A partir daí, demonstra quão incongruente seria admitir que as formas linguísticas portam o significado e, em consequência, também pleitear a existência de uma oposição entre significação literal e significação não literal. Sua conclusão é a de que “o significante subdetermina o significado mesmo em situações inteiramente comuns do uso da linguagem – de tal modo que *language meaning* confunde-se sempre com *speaker’s meaning* na condição concreta de qualquer interação comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora).

O segundo princípio postulado por Salomão, um desdobramento do primeiro, é o da “semiologização do contexto” ou do “dinamismo da determinação contextual”⁵. Se significado linguístico e significado do falante se confundem, há que se reconhecer que o não linguístico tem um papel bem mais efetivo na construção do sentido que aquele que costumeiramente se lhe atribui. Salomão (1999) desenvolve essa tese, chamando a atenção para a “estreiteza” do conceito de contexto visto sob a ótica do senso comum (uma série de elementos não linguísticos e estáticos que fazem parte da situação enunciativa) e advertindo sobre a importância de se considerar na abordagem sociocognitiva um novo elemento, o “foco” ou “**enquadramento**”, por meio do qual se poderia melhor “lidar com a **interatividade das diversas semioses**” (1999, p. 69, grifos da autora).

A noção de foco permite que se vislumbre de fato o dinamismo do funcionamento da linguagem. Ao rechaçar a distinção entre linguagem e contexto como “polaridades estanques”, a autora admite a diferenciação entre as “**instruções verbais**” e as “**outras instruções semiológicas**”, reconhecendo que as primeiras são predominantemente direcionadas à construção cognitiva⁶ e que as últimas focam, de maneira variável, tanto conhecimentos provenientes do senso comum como informações específicas integrantes da base de uma dada interação. Ressalta, porém, o caráter fluido dessas diferenciações, lembrando que, em qualquer um dos casos, trata-se de “**instruções, pistas, sinais**, que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora). Seria tudo uma questão de perceber o que constitui momentaneamente o foco.

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

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

E se eu me interessar por **alguém**?

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

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

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

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

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

O mais importante dessa discussão é que ela leva a uma resposta para a pergunta sobre os limites entre linguagem (ou texto) e contexto. Entendendo que o mundo enquanto objeto da percepção e da conceitualização humanas “é também **sinal**”, Salomão pleiteia a existência de uma “continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade**” (grifo da autora), isto é, uma imbricação entre as semioses. Segundo a autora, a depender das demandas locais do processo de interação, pode-se focalizar um ou outro desses elementos, o que não significa descartar os demais. “Seja qual for o *status* ontológico que atribuamos à informação focada, é sempre de semiose que se trata quando geramos configurações cognitivas” (SALOMÃO, 1999, p. 71, grifos da autora).

Sobre a questão específica dos limites entre linguagem (ou texto) e contexto, é válido lembrar aqui as considerações de Hanks (2008), que desenvolve uma reflexão importante envolvendo texto e contexto e chega a conclusões que, a nosso ver, guardadas as diferenças de natureza epistemológica⁷, podem dialogar com as de Salomão. Ao tentar explicar a maneira como elementos extratextuais de natureza diversa entram nas práticas languageiras, Hanks (2008) vê os julgamentos de relevância como responsáveis pela constituição do contexto, o que, segundo ele explica, ocorre via fenômenos da emergência e da incorporação. A dimensão da emergência seria responsável pelo surgimento de elementos mais contingentes no desenrolar de cada prática discursiva; já a incorporação daria conta dos enquadres que ocorrem em cenários mais amplos e distantes. Como esses mecanismos funcionam de forma situada, o contexto seria dinâmico e plástico, o que obviamente reforça a ideia de que as fronteiras entre texto e contexto são contingentes, provisórias e interpenetráveis.

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

Também partidário da vertente não correspondentista dos estudos da linguagem, Marcuschi expressa, em diferentes momentos e por meio de proferimentos diversos, ideias cruciais para a

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

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

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

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

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

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

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

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

voltado para a aprendizagem situada, temas que discutimos nos próximos segmentos.

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

A concepção de texto como evento é proposta por Beaugrande (1997) em sua obra *New foundations for a science of text and discours*, cujo objetivo, conforme ele próprio declara, seria “apoiar a liberdade de acesso ao conhecimento e à cidadania por meio do discurso”⁸. Para o autor, “É essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11)⁹. Entendemos que o autor, ao mencionar os aspectos linguísticos, refere-se à materialidade textual. Em conformidade com os estudos atuais do texto, alargamos o conceito e consideramos parte dessa materialidade outros elementos semióticos além dos estritamente linguísticos.

Beaugrande dá a conhecer tal noção, discutindo algumas questões cruciais para a construção desse saber. Reconhece, por exemplo, que, apesar de “fácil de se fazer”, a afirmação de que o texto é um evento torna-se difícil de ser sustentada, em função da complexidade das relações aí envolvida. Para ele, “podemos considerar o texto como um sistema de conexões entre os vários elementos: sons, palavras, significados, os participantes do discurso, as ações em um plano, e assim por diante”¹⁰ (1997, p.11). O texto seria, então, um multissistema. Nessa múltipla interação entre sistemas de diferentes naturezas, os elementos seriam multifuncionais, de onde se entende que uma palavra, por exemplo, poderia funcionar como “um padrão de sons, uma parte de uma frase, uma instrução para ‘ativar’ um significado”. Sugerimos que seja acrescentada a essa lista de exemplos a função de link para acessar um conhecimento ou uma informação, e assim admitimos a ideia de que um texto é sempre hipertextual, isto é, sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento. É o que podemos depreender também da afirmação do autor:

a sequência que você realmente ouve ou vê seria como a ponta de um *iceberg* – uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor¹¹ (1997, p. 11).

Em suas reflexões sobre a natureza complexa do texto, Beaugrande traz de volta a célebre questão que permeia historicamente as discussões acerca do funcionamento da linguagem: “Como as pessoas podem, de fato, manter um consenso sobre o que elas querem dizer?”¹². Respondendo ele mesmo à questão, esclarece que “as pessoas usam e compartilham tão bem a língua simplesmente porque esta é um sistema em contínua interação com seu conhecimento compartilhado sobre o mundo e a sociedade”¹³ (BEAUGRANDE, 1997, p. 11).

Podemos perceber nessa explicação certa afinidade com a teoria da coerência de Davidson, assu-

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

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

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

11 *a tiny amount of matter and energy into which an enormous amount of information has been ‘condensed’ by a speaker or writer and is ready to be ‘amplified’ by a hearer or reader.*

12 *How can people in fact maintain a consensus about what they mean?*

13 *people use and share language so well precisely because it is a system continually interacting with their shared knowledge about their world and their society.*

mida por Marcuschi (2007) e aqui já citada: são as coincidências entre crenças construídas culturalmente que aproximam os discursos, que proporcionam visões análogas sobre os objetos mundanos e, portanto, fazem emergir eventos que apresentam semelhanças, sem que se constituam em simples repetições, cada vez que ocorre a textualização a partir da materialidade semiótica.

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

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

Como parte dessa discussão que Beaugrande (1997) desenvolve em torno da concepção de texto, merece destaque o comentário do autor acerca da noção de textualidade, proposta em seus trabalhos anteriores, mas revisitada nesta sua última obra. Ele adverte sobre o risco de se assumir, a partir desse conceito, uma ideia restrita de texto em função do automatismo que caracteriza o ato de pôr em funcionamento a linguagem, ou seja, a textualização. Por se tratar de um processo que o falante desenvolve com grande rapidez e habilidade, explica, a textualização pode não ser percebida, e isso pode levar à crença de que o “artefato” se confunde com o texto em sua totalidade. Tal crença reificaria o texto como “uma entidade autônoma que diz exatamente o que o que quer dizer e que ‘contém’ sua própria verdade ou autoridade”¹⁴ (BEAUGRANDE, 1997, p. 13). O autor se insurge contra essa “reificação prematura e restritiva” (*premature and restrictive reification*) (1997, p. 13) e conclui, então, com a afirmação que já pertence ao domínio comum e que reflete o caráter dinâmico e instável do funcionamento da linguagem: um texto somente existe enquanto tal quando alguém o processa.

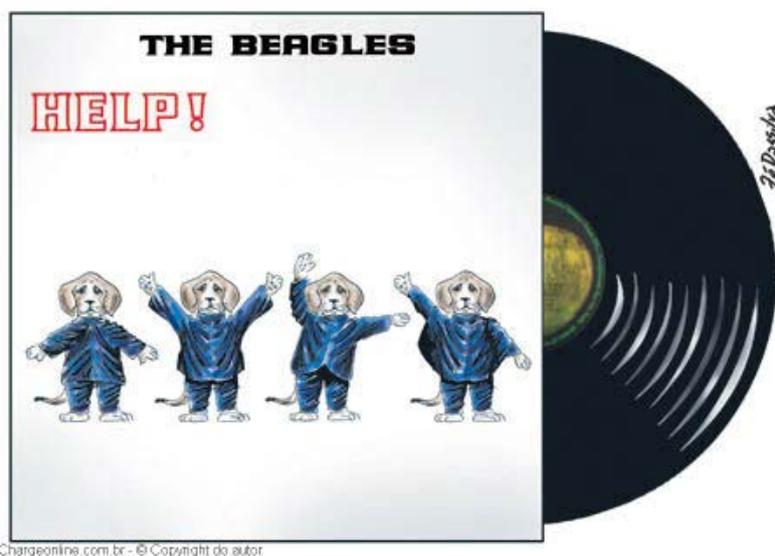
Assumir essa noção de texto como fenômeno provisório, dependente das circunstâncias de uso é admitir seu não aprisionamento aos limites da materialidade perceptual; é conceber a incompletude natural do artefato não como uma falha, mas como uma abertura de possibilidades a se concretizarem de forma contingente, no processo sociocognitivo de construção de sentidos. É entender que esse fenômeno, como bem explica Hanks (2008), efetiva-se de forma complexa,

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

integrando e mesclando circunstancialmente, via “emergência” e/ou “incorporação”, aspectos contextuais mais ligados à situação imediata, mais centrados na materialidade, e aspectos de cunho predominantemente sócio-histórico, os quais, embora aparentemente se distanciem do enquadre imediato, são “chamados” a contribuir. É esse funcionamento movente e complexo do texto que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido.

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

(2)



Fonte: Diário Catarinense. Disponível em: <https://beatlescollege.files.wordpress.com/2013/10/64227_628453637195902_1615096944_n.jpg> acesso: 30/05/2016.

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

Em (2), têm-se combinados na materialidade textual elementos verbais e imagéticos que remetem a um episódio de grande repercussão na mídia, a ação de um grupo de ativistas que resgatou cães da raça beagle usados no Instituto Royal, um laboratório de São Paulo, para testes de cosméticos. A leitura daquele momento foi certamente facilitada pela saliência do tópico¹⁵. Supõe-se que, na ocasião, mesmo para leitores que porventura desconhecessem a história dos Beatles (revisitada pelo chargista para retratar o caso dos beagles), a textualização tenha ocorrido com base no contexto de então. A presença dos pequenos cães, associada aos signos linguísticos, deve ter remetido de imediato à série de matérias jornalísticas veiculadas em torno do proble-

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

ma. A continuidade entre linguagem, conhecimento e realidade - pleiteada por Salomão (1999) - garantiu certamente a esses leitores a incorporação (Hanks, 2008) desse contexto imediato de modo que eles inclusive tenham percebido que, na batalha entre os donos do laboratório e os ativistas, o texto sugere a adesão ao segundo ponto de vista.

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

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

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

3. Abordagem didática do texto como evento

Uma das reflexões importantes para o ensino gira em torno das concepções epistemológicas, visto que a noção de conhecimento geralmente condiciona a abordagem pedagógica. Em Costa (2010), analisamos essa questão de modo a estabelecer relações entre a temática mais ampla, das vinculações entre linguagem, mente e mundo, e os problemas específicos do trabalho didático. Conforme esclarecemos, conhecer, de acordo com a perspectiva cognitivista clássica, significa representar mentalmente o real. Sob essa perspectiva, teríamos “uma mente abstrata [que] opera sobre a realidade, representando-a, por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de ser transmitidos a outrem” como um pacote de saberes (COSTA, 2010, p. 155). Já segundo o ponto de vista da cognição situada ou contingenciada (MARCUSCHI, 2007), que a nosso ver constitui um dos pontos de orientação do sociocognitivismo (ver discussão em 1), o conhecimento emerge das

ações do sujeito em interação com seu entorno e se efetiva “por dentro” dos conceitos, isto é, desenvolve-se no processo de reconstrução dessas noções. Conforme adverte Demo (2002), tal reconstrução se faz com a contribuição dos sujeitos cognoscentes, algo que não estaria previsto pelos estudos cognitivistas clássicos.

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

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

3.1. Metatexto e fragmentação do texto

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

(3)

<p>MANUAL 1</p> <p>UNIDADE 1: LINGUAGEM DA MÍDIA</p> <p>CAPÍTULO 1 – Perfil</p> <p>Leitura</p> <p>De moinhos e homens, perfil de seu Isá por Sérgio Vilas-Boas</p> <p>Estudo do texto</p> <p>Linguagem e recursos expressivos</p> <p>As partes do gênero perfil</p> <p>Os tempos verbais do gênero perfil</p> <p>Outras leituras</p> <p>Texto 1 - “Grande sertão: savana”, perfil de Mia Couto por João Correia Filho</p> <p>Texto 2 - “o Livreiro do alemão”, perfil de Otávio Júnior por Beatriz Rey</p> <p>Produção oral - Entrevista</p> <p>Produção escrita – Perfil</p> <p>Para refletir sobre a língua – Período composto por subordinação</p> <p>Veja como se escreve – Verbos terminados em -ear</p> <p>Atividade de Ampliação</p> <p>O que você aprendeu</p>	<p>MANUAL 2</p> <p>UNIDADE 1: O MUNDO DAS ARTES</p> <p>CAPÍTULO 1- Do picadeiro às telas</p> <p>Leitura 1</p> <p>O mundo do circo como você nunca viu</p> <p><i>Tânia Mena</i></p> <p>Leitura 2</p> <p>Central do Brasil</p> <p><i>Walter Sales</i></p> <p>Estudo do texto</p> <p>Ampliando a linguagem</p> <p>Registro formal e informal</p> <p>Produção escrita</p> <p>Roteiro de cinema</p> <p>Produção oral</p> <p>Representação de cena</p> <p>A língua em estudo</p> <p>Orações coordenadas período composto por coordenação</p> <p>Pontuação das orações coordenadas</p>
Fonte: Português: uma língua brasileira, 9º ano, 2012.	Fonte: Vontade de saber português, 9º ano, 2012.

Sumário de Manuais didáticos de LP aprovados pelo PNLD, 2014

Observando as sequências mostradas no quadro, percebemos que nos dois manuais existe uma segmentação dos fenômenos a serem estudados nos textos. Tal fato conota uma concepção segmentada do fenômeno textual, de sua complexidade e do modo como ele se processa. Examinando os dois sumários, podemos verificar a grande quantidade de textos que são apresentados em cada capítulo a fim de satisfazer o objetivo de cada seção. Embora a forma de intitular as seções varie de um manual para outro, estes não fogem à regra da tripartição *texto – produção – gramática*, que comentamos. Quando analisamos esses e outros manuais à luz das teorias atuais do texto, é comum percebermos o descompasso entre o caminho que eles seguem e o que se propõe nessas teorias. A noção de texto como evento que se constrói na interação complexa entre seus elementos parece ser ignorada, substituída pela concepção de texto como artefato passível de ser segmentado e estudado passo a passo ou, de outro modo, por meio da exploração de apenas um aspecto a cada texto lido.

Tal pensamento leva à produção, por exemplo, de capítulos formados por “amontoados” de textos que se dividem nessas seções e servem apenas como pretexto para o que se quer explorar em um determinado momento. Subjacente a essa prática estaria a ideia de que é possível construir sentido atentando aos aspectos textuais de forma linear, segmentada (agora, exploraremos só isso, depois aquilo), como se existissem sequências pré-estabelecidas para a manifestação efetiva do texto. Segundo a concepção sociocognitiva, a construção de sentidos é contingenciada, dinâmica e complexa. Se o metatexto didático induz o aluno a fragmentar o texto em seus constituintes ou, de outra forma, dirige a atenção desse aprendiz para apenas um fenômeno textual, em ambos os casos está contribuindo para formar jovens respondedores de questões, não leitores engajados e críticos.

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

3.2. Metatexto e contextualização

A amostra a seguir foi gerada ao longo de um curso¹⁶ de interpretação textual desenvolvido em 12 (doze) encontros de duas horas-relógio, período durante o qual mediamos o estudo de 6 (seis) atividades inseridas na Revista *Siaralendo*, pertencente ao projeto PrePAÇÃO da SEDUC-CE. Os sujeitos participantes da experiência, tratados aqui por P1, P2, P3, P4 e P5, foram cinco alunos de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza. Os dados selecionados para reflexão, no âmbito deste artigo, abordam o processo de resolução de quatro questões de compreensão textual de uma das atividades desenvolvidas, intitulada Crítica com Humor. Tais dados originaram-se de três tipos de instrumentos de coleta: notas de observação interativa – que reúnem os registros de observação da pesquisadora; respostas a questões condutivas que englobam a resolução individual e coletiva das questões propostas no material didático; e diário de bordo em que foram registradas as diversas percepções/impressões dos alunos sobre conteúdo, metodologia, tipo de abordagem do material didático, atuação da professora etc. As ações discursivas empreendidas nesse processo envolveram os seguintes passos: conversa com os sujeitos, via introdução da atividade e contextualização do texto a ser interpretado; elaboração de respostas orais e escritas às questões condutivas da interpretação do texto; produção de diário de bordo pelos participantes.

16 Curso desenvolvido para fins de coleta de dados da pesquisa de Monteiro (2014). Número de identificação do parecer: 818.052.

3.3. A Atividade Crítica com Humor

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

3.3.1. Contextualizando a discussão – sobre o trecho introdutório

Iniciemos lançando um olhar sobre a introdução:

Crítica com humor

Caro(a) amigo(a)

Você sabe o que é uma charge? Certamente você já conhece esses pequenos textos, que geralmente combinam linguagem verbal e linguagem icônica (o desenho) e aparecem nos jornais, nas revistas e nos sites da Internet. Se você gosta de navegar pela Internet, já deve ter visto até charges animadas, não é? Hoje você está sendo convidado (a) a “entrar nesse mundo das charges”. Divirta-se e, ao mesmo tempo, desenvolva sua capacidade leitora, conhecendo textos que tratam de coisas sérias, mas com muito humor.

Na tentativa de provocar o engajamento do interlocutor no projeto dos textos a serem estudados, a atividade se inicia com uma indagação acerca do gênero charge. Essa indagação investiga a experiência do interlocutor com o gênero em foco e é enriquecida por um comentário em que o elaborador sinaliza a pressuposição de partilha do objeto de conhecimento que está sendo apresentado. É o que podemos confirmar na explanação, sobre traços do gênero e de seus espaços de divulgação, a qual é feita em tom de negociação de saber, conforme é formalizado em trechos como este: “já deve ter visto até charges animadas, não é?”.

Outra iniciativa que pode ser percebida nesse comentário introdutório é a atribuição de valor ao objeto de estudo. Nesse caso, é usada como um dos estímulos para despertar interesse por esse objeto a possibilidade de fusão do lúdico ao aprendizado de “coisas sérias”. A motivação lúdica parece estar incorporada ao próprio discurso do elaborador, que tenta imprimir leveza ao gênero partindo do modo como o apresenta ao leitor. Para fim de apoio ao nosso esforço explanatório, vejamos a seguir a porção de que vimos tratando.

Tendo em vista a concepção de alguns participantes a respeito da charge, a declaração de que ela trataria de “coisa séria” foi, a princípio, recebida com desconfiança. Assim, antes mesmo de surgirem respostas à pergunta inicial, o P2 quis saber por que a charge teria sido incluída em um material proposto para leitura e interpretação do texto. Acrescentou a sua interrogação esta ideia:

(4) *Conheço charge, vejo as animadas por diversão, mas a charge tem mesmo o que ler? Só vejo imagem e uma palavra ou outra, no máximo, uma frase. Charge é mesmo um texto?*

Respondemos à indagação do participante afirmando que a charge era, sim, um texto e que durante a resolução da atividade iríamos observar detalhes que o ajudariam a compreender melhor

essa dimensão do gênero. Essa postergação parece ter motivado o surgimento do pedido do P5 para que explicássemos logo. Seguiu-se ao pedido a justificativa de que não sabiam nada mesmo sobre o assunto. Tal posicionamento foi apoiado pelos demais participantes, que também disseram que já haviam visto o texto em jornal, mas nunca tinham despertado interesse por ele.

Em resposta ao que ouvimos, convidamo-los a ler a charge 1 para refletirmos um pouco mais sobre suas dúvidas, buscando esclarecimentos no próprio texto. Durante a leitura, fomos instigando-os a observar que os componentes não verbais conjugavam-se aos verbais e constituíam, de certo modo, o tipo de detalhamento, de ampliação, construído pelas palavras nos textos com predominância da linguagem verbal.

Essa etapa da leitura foi rápida, mas ao término já havia sinais de mudança na perspectiva inicial a respeito do referente posto em discussão. Ao percebermos que os participantes haviam sido instigados a investigar mais a entidade em foco, entendemos que o caminho mais apropriado para esse processo poderia ser a construção de respostas para as questões propostas a partir das charges. Desse modo, convidamo-los a responder às questões condutivas, dando continuidade à (re)composição de referentes da etapa introdutória na etapa de resolução das questões.

Essa continuidade foi ancorada, a princípio, na resolução das duas questões propostas a partir da charge intitulada Focos do Mosquito, apresentada no próximo segmento.

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

Antes de iniciarmos os comentários acerca das questões, tecemos breve consideração sobre como compreendemos que os elaboradores se debruçaram na formulação das questões na tentativa de favorecer a emergência da articulação de componentes linguísticos e extralinguísticos de que se apropriara o produtor do texto para conferir sentido à sua criação e, assim, atingir determinado propósito comunicativo.



Charge publicada em (14/04/2008) no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP) Postado por juniao 09:35 PM Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

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

a. A qual mosquito o autor da charge se refere?

b. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

() Recorrendo apenas às informações explícitas do texto?

() Usando apenas seus conhecimentos anteriores?

() Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto?

c. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante da Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

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

a. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter ÁGUA PARADA na cabeça.

b. Explique ainda por que “água parada” na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

c. Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

O autor da charge evoca entidades supostamente conhecidas do interlocutor. Menciona, no topo do enquadre construído, o referente alardeado como o causador da dengue, a qual se configura em incômodo social que dá sentido à criação e à divulgação do texto. Essa circunstância não é formalmente explicitada nos elementos verbais da charge, mas é disseminada em todo o texto pelo compartilhamento de recursos verbais e não verbais, os quais dialogam com contextos que ativam os conhecimentos acerca do mosquito transmissor. Esse compartilhamento é indiciado desde o título, onde o objeto de discurso mosquito é assinalado por um determinante indicador de definitude (o). Como sabemos, o uso de formas definidas para mencionar um referente sugere que essa entidade é conhecida ou, seja, faz parte de um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

No que remete à condução do tom mais crítico e humorístico da charge, é perceptível que a relação de causa e consequência existente entre a água acumulada nos vasilhames e a proliferação do mosquito indicia-se, no contexto mapeado na charge, como um dado periférico que se instaura por uma espécie de equívoco, de falta de maior perquirição da causa principal do problema: a conduta do homem em relação ao ambiente em que ele atua e que atua sobre ele.

Como podemos observar no diálogo entre verbal e não verbal, os objetos são posicionados juntos, como detalhes justapostos a uma dimensão maior, até verticalmente mais elevada do que eles. A persuasão para o desvendamento crítico do equívoco, da ineficácia existente em tentar sanar um problema, sem foco nas ações, na adesão dos seus principais agentes, parece ser o propósito do enunciador do texto, a contribuição social que ele do seu posto se propõe a oferecer no combate à dengue.

O investimento vislumbrado nas questões, a nosso ver, abarca essas dimensões da charge, cumpre um papel que entendemos ser de grande relevância, por exemplo, na concretização de uma abordagem metatextual dos gêneros do discurso que não os contemple apenas como conjuntos de regras formais rígidas.

Os sinais da agência do gênero, no percurso da atividade, segundo nossa interpretação, vão sendo construídos em comunhão com as peculiaridades do objeto apreciado, “tanto como recurso para a ação como para a compreensão” (HANKS, 2008, p. 68). Assim, podemos dizer que a charge foi utilizada com o fim de favorecer a função do material didático de prover proficiência em leitura, mas ela não foi tratada apenas como um construto com determinada base material comum a outras charges.

Voltando-nos agora para o metatexto usado para a exploração da charge em análise, podemos observar que a questão 1 requisita *uma especificação do referente o mosquito*, porém, mais do que a simples explicitação desse referente, a questão investiga as estratégias acionadas para encontrá-lo. Os participantes da pesquisa declararam que os itens “a” e “b” da questão tinham sido resolvidos com facilidade. Nas respostas orais em que comentaram a questão escrita, dois fenômenos são notórios na expressão desses participantes: a recorrência ao conhecimento de que dispunham sobre o assunto da charge e a conexão entre o verbal e o não verbal. Nessa etapa, já era perceptível o reconhecimento do valor do componente não verbal na composição do texto, inclusive para tratar de “coisas sérias”.

Houve, no entanto, dificuldade de responder ao item c da questão 1, cuja abordagem também remete ao apoio do saber partilhado no Brasil sobre o problema da dengue (que faz parte do dia a dia do brasileiro), mas também considera a possibilidade de haver outras comunidades que, a despeito de também dominarem a língua, desconheçam o problema.

A fim de ajudar a resolver a dificuldade com o item, ampliamos a referência disponível, perguntando se só o Brasil falava português. Portugal foi, de imediato, o país lembrado como outro lugar em que o português é falado. Indagamos se achavam que o fato de os portugueses falarem a mesma língua era suficiente para identificarem o mosquito com a facilidade com que eles o fizeram.

As reflexões surgidas a partir dessas indagações fizeram os participantes pensarem sobre as pistas a que recorreram para encontrar o referente incitado na questão e entrelaçarem dados que apontam para a importância dos contextos histórico e social na significação, assim como para o caráter emergencial e instável dos textos e dos sentidos.

Essa instabilidade é revelada, por exemplo, nas recordações que os participantes ativam a partir da reflexão feita para responder ao item em foco. O P4, ao compreender que a identificação do mosquito havia sido facilitada pelo conhecimento que tinham sobre a dengue, lembrou que na época de sua juventude a preocupação maior era com o barbeiro, o artrópode causador da doença de Chagas. Segundo ele, o medo do inseto parecia motivar a criação de diferentes formas de cate-

gorizá-lo, assim o chamavam de chupão, de rondão para não falar nem no nome da “*coisa ruim*”.

Nessa direção, também surgiu o comentário do P3 de que, na comunidade onde reside, o termo pedreiro, atualmente, remete mais ao usuário de “crack” do que ao profissional que trabalha na construção civil. Segundo esse sujeito, essa nova possibilidade de sentido para esse referente tem sido responsável por incidentes marcantes na comunidade, tanto que assumiu usá-la com cuidado de fazer os devidos esclarecimentos sobre a quem, de fato, está se referindo.

A expansão dos significados por ancoragem em fenômenos extralinguísticos despertou significativo envolvimento dos participantes. Todos eles manifestaram-se para participar com seu exemplo de sentido situado em determinado contexto. A suspensão desse fórum ocorreu com nosso pedido de resposta à questão 2.

O referente investigado na questão 2 diz respeito *ao significado de água parada na cabeça*. Essa questão explora a recategorização¹⁷ de água parada adquirida na adaptação desse referente a um ambiente inusitado. As representações construídas nas respostas escritas e nos comentários elaborados oralmente pelos participantes para explicá-las, em tom metafórico e crítico, parecem dar conta da ressignificação pretendida pelo chargista e instigada na questão.

Além disso, há, nessas representações, indícios de que os participantes valeram-se das pistas, inferiram e aderiram à proposta de transformação do referente sugerida pelo enunciador do texto, isto é, lemos nas respostas uma espécie de aceitação, de ratificação da crítica instaurada pela mudança espacial do objeto de discurso água parada. Para efeito de ilustração, vejamos as respostas escritas do P2 e do P4, respectivamente:

(5) Não, porque a “água parada” nos pneus, baldes, garrafas, etc, é consequência da água parada na mente do dono do quintal, porque se ele não tiver a consciência de que água parada pode trazer o mosquito da dengue, ele não vai tratar de esvaziar a água parada no seu quintal.

Ao explicar oralmente essa produção, o P2 disse que foi resolvendo a questão que começou a achar muito interessante *o jogo* que o autor fez para mostrar a influência da falta de consciência como a principal causa do problema. Declarou ainda que concordava com o ponto de vista instaurado na charge.

O P4 também assumiu concordância com o chargista e recorreu a adágios que lhe vieram à memória ao pensar na dengue como resultado do comportamento do homem. Disse, então, que a *sabedoria* demonstrada pelo autor da charge estava referindo-se a um fato atual, mas era antiga, pois desde sua infância ouvia dizer que *quando a cabeça não pensa, o corpo padece*. Essa integração de planos conceituais metafóricos para ressignificar água parada é visível também em sua elaboração escrita. Observemo-la:

(6) Atraso mental em relação à saúde pois, agindo assim ele ajuda na proliferação do mosquito. Sua “cabeça” é um depósito dos ovos do mosquito. Mente sã - corpo são.

Essas respostas dizem respeito ao item “a” da questão 2; elas foram aprofundadas nas respostas construídas para os itens “b” e “c” em que os participantes acrescentaram aos referentes que reelaboraram os sinais de sua subjetividade, de sua insatisfação com a resistência *egoísta, insensível*,

17 No caso ocorreria um tipo de recategorização metafórica não manifestada, uma vez que se repete o mesmo item lexical, atribuindo a ele um novo sentido. “Água parada” passa a significar falta de inteligência. (Ver LIMA, 2007).

ignorante de donos de quintal. Tais proprietários, assim referidos pelos participantes, são vizinhos que foram associados ao personagem da charge. As representações produzidas para os três itens da questão 2 sugerem que o processo metafórico trabalhado na charge foi compreendido, relacionado a outros e aplicado de forma criativa, de modo a exemplificar “que aquele que compreende também produz discurso, isto é, está sempre em coautoria com quem fala ou escreve” (COSTA, 2010, p. 10).

Desse modo, encontramos nas respostas aos itens recategorizações metafóricas criativas para o personagem da charge, por exemplo. Ele, ou quem se comporta como ele, é “*mentor*” do mosquito. É pai. É infectado pelo mosquito da ignorância (P4, P1, P3, respectivamente).

Aliás, nesta questão, bem como em outras, o interesse pelo objeto de discurso enfatizado revelou-se indissociável de certo senso de utilidade do saber, de aproveitamento deste para agências, individual e coletiva; tanto no que remete à sensibilidade à questão abordada, à crença de que o domínio e a aplicação de determinado saber poderia amenizar alguns transtornos sociais, *causados pela ignorância*, como no que diz respeito à associação do conhecimento novo aos já adquiridos.

Enfim, a fusão de inferências apoiadas na adaptação do novo, na relembração do vivido, na recriação atualizada, fundida, deixou, neste experimento, muitos rastros da distância entre “planejamento e emergência” (COSTA, 2007a, p. 53), sobretudo quando se propõe oportunidade de situar a cognição envolvendo processos de interpretação textual.

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

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

A questão 3 faz inquirições que conduzem à evocação de dados que auxiliaram os participantes na ativação de semioses necessárias à interpretação e à (re)construção de referentes solicitados nos itens “a” e “b” da questão 4. O referente explorado nas duas questões é *folia*. A experiência com o dinamismo das categorias também é oportunizada no viés adotado para o encaminhamento dessas duas questões. Ambas inter-relacionam-se e vão propiciando o mergulho do leitor-aprendiz na proposta de sentido do texto.

Na questão 3, a exploração da palavra *folia* perscruta as experiências dos interlocutores com o carnaval. Tendo em vista a imersão cultural dos participantes em referências relacionadas ao carnaval, os itens dessa questão foram respondidos com facilidade, acompanhados de exemplos de ocorrências relacionadas à *folia* carnavalesca.

Na resolução da questão 4, o tratamento dos participantes com o gênero charge havia-se modificado. Ao explicar o que produziram para mostrar *semelhanças entre a situação retratada na charge e a realidade da folia de carnaval* que é o referente solicitado no item a da questão, eles descreveram minúcias verbais e não verbais do texto, inclusive assumindo que haviam *aproveitado o que tinham aprendido na interpretação da charge do mosquito*. Vejamos a charge, as questões e um pouco do que foi produzido a partir delas.

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

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



Publicada em 01/02/2008, no jornal “DIÁRIO DO POVO” (Campinas/SP). Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html.

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

- A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.
- B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Nas versões escritas elaboradas pelos participantes para recompor os traços que assemelham a cena emoldurada na charge à folia de carnaval, surgem, basicamente, dois tipos de composição: resposta com traços argumentativos, com predominância de descrições; respostas mais opinativas, mais conceituais, mas com alguma descrição compatível com o elemento enfatizado no item. Entendemos as respostas do P1, do P4 e do P5 como representativas desse primeiro perfil, e as respostas do P2 e do P3 como representativas do segundo. Expomos, a seguir, a resposta do P4 como exemplo do primeiro segmento:

(7) *Fazem uma “farrá” sobre a mãe natureza; os caminhões como se fosse carros alegóricos; a selva amazônica, como avenida dos desfiles; a madeira derrubada apetrechos carnavalescos e um puxador de samba a ironizar.*

O P4 marca inicialmente seu ponto de vista sobre o acontecimento encenado na charge, rotulando-o de “farrá”; em seguida recompõe verbalmente o detalhamento icônico da charge; acrescenta a cada detalhe o caráter metafórico que este adquire no contexto em que foi enquadrado. Conforme podemos observar, cada elemento é mencionado em associação com o traço da folia de carnaval que o chargista recategorizou para compor a sua “crítica com humor”.

Quando P4 explica oralmente sua resposta escrita que destacamos no segmento anterior, torna-se notória a sua percepção de que na charge não havia uma metáfora localizada em um ponto específico; mas que esse fenômeno estava disseminado no texto pelas comparações implícitas que ele explicitou ao trazer cada elemento do plano mais material em diálogo com seu “equiva-

lente” em plano mais conceitual.

Ilustramos o segundo tipo de resposta, utilizando a versão do P2 para o que foi pedido no item em foco. Como dissemos, o P2 não especifica diretamente a semelhança requerida no enunciado do item. Sua atenção aos indícios de similaridade manifesta-se por meio da expressão “assim como”, mas o direcionamento de sua resposta volta-se principalmente para uma interpretação do propósito da charge; expressa o ponto de vista do próprio participante sobre o tema contemplado pelo chargista.

Assim é que na argumentação proferida, o P2 recategorizou a ocorrência configurada na charge, classificando-a como crime ambiental. Conforme sua interpretação, a folia a que remete o autor se instauraria no fazer o que quer devido à impunidade. Como ele declarou em sua explicação oral, em poder destruir a natureza como se estivesse brincando, divertindo-se normalmente. Eis sua resposta escrita:

(8) *Que assim como numa festa de carnaval as pessoas fazem o que querem, do mesmo modo estão fazendo aqueles que estão desmatando a Amazônia. Podemos observar aqui, que, a charge chama a atenção para a falta de punição com relação a este crime ambiental.*

O item “b” da questão 4 indaga sobre como *a combinação multimodal dos elementos linguísticos e icônicos provoca humor*. Os referentes (re)construídos em resposta a esse item são pertinentes e indicativos de que houve atenção à mescla dos elementos verbais e não verbais na constituição do sentido pretendido para o humor da tira. Lemos também essa resposta como um sinal de aproveitamento, por parte dos participantes, da proposta do material didático de propiciar aos leitores experiências de abordagem do texto envolvendo “a participação de múltiplos fatores linguísticos e extralinguísticos, na elaboração de objetos de discurso” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p.17).

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

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

Nos diários de bordo relacionados à Atividade-Crítica com humor, a ênfase foi dada às descobertas sobre o gênero charge. Os aspectos ressaltados pelos participantes como dignos de maior atenção concentram-se principalmente em dois eixos: a possibilidade de interação multissemiótica na construção do sentido do texto e o caráter argumentativo do gênero como instrumento de protesto, reivindicação mais velada, mais implícita, que viabiliza a crítica sem requerer a assunção, o enfrentamento mais direto de possíveis opositores. A valoração do potencial combativo da charge é assinalada, por exemplo, no diário de bordo do P1.

No decorrer da resolução da atividade, esse participante demonstrou grande envolvimento com os aspectos multimodais da charge, inclusive no sentido de assumir que, a partir de então, aproveitaria as descobertas feitas quando fosse compor seus desenhos. Intuímos, no entanto, que o ângulo eleito como impressão mais significativa pelo P1 para registro no seu diário foi o componente que diz respeito ao poder de criticar com sutileza, de forma humorística.

(9) [...] *Estamos aprendendo fazer críticas usando Bom velho humor sem precisar usar ingorancia,*

O P2, o P3 e o P5 ressaltaram o “ineditismo” do material didático ao promover atividade de compreensão textual envolvendo elementos verbais e não verbais; relataram o aprendizado que tiveram com a experiência e as motivações para a busca do gênero em outros suportes, como o jornal. Esta última iniciativa é assumida de forma mais explícita pelo P5, que, sinalizando um processo metacognitivo, relata como se conduz ao ler charge em jornais depois da primeira experiência com esse tipo de leitura. Vejamos, por exemplo, o que enunciou o P2. A nosso ver, a resposta desse participante, de certo modo, condensa as características predominantes nos diários de bordo dos participantes.

(10) [...] *pude observar o quanto é importante a leitura através de imagens, pelo o que elas podem dizer e a abrangência da sua mensagem para quem a lê. A charge depois do que vi no curso, ela deixou de ser apenas um conjunto de imagens e palavras e passou a ser para mim uma ferramenta importante para criticar e fazer rir. Com isso, vi que a leitura e a interpretação do que lemos andam juntas.*

Além desses dados mais específicos que tentamos demonstrar, tramitaram nos diários de bordo insinuações que, a nosso ver, são dignas de alguma menção. Uma delas diz respeito ao caráter contingencial dos textos, que dialoga com a instabilidade dos atos referenciais. Como mostramos no início da resolução da atividade, os participantes receberam a charge com a suspeita de que não estavam diante de um texto. Mais do que isso, a escolha do gênero para figurar no curso com que eles tanto estavam entusiasmados depunha contra as expectativas iniciais do próprio curso.

Esse mesmo gênero, em curto espaço de tempo, é redimensionado; ganha apreço suficiente para ser lido e consultado em outras instâncias; torna-se objeto de pesquisa envolvida e de criação. No encontro seguinte ao primeiro em que fizemos a leitura da charge 1 da atividade; por iniciativa dos participantes, charges pesquisadas na internet, recortadas de jornais foram trazidas para serem lidas e discutidas na sala.

Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo o risco de estarmos interpretando simploriamente as ações sociodiscursivas dos participantes, entendemos que a mobilização descrita relacionou-se significativamente com a perspectiva de leitura instaurada na abordagem dos textos. Na resolução das questões e nos cinco diários de bordo escritos, o valor das charges é atribuído, pelos participantes, ao modo como eles leram, pensaram, descobriram, mudaram, criaram, aprenderam a partir do uso que fizeram delas.

Considerações finais

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

Para encetar essa reflexão, iniciamos o texto resenhando autores que se destacaram no País na defesa de uma agenda de estudos da linguagem fundada no que chamam de sociocognitívismo. Principalmente em Salomão (1999) e em Marcuschi (2007), buscamos os princípios epistemológicos dos estudos e tentamos, em seguida, mostrar a possibilidade de se aproximar dessa base

teórica a noção de texto como evento, proposta por Beaugrande (1997). Tentamos também estabelecer relações entre essas propostas e a visão antropológica de Hanks (2008), considerando as devidas distinções de ordem epistemológica.

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

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

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

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

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

Esperamos ter dado a perceber que o metatexto didático (as questões condutivas e o discurso produzido pelo professor na interação com os alunos no desenvolvimento das aulas) é também

tão complexo quanto o é o próprio texto que constitui o objeto de ensino. Em suma, aqui defendemos uma efetiva e intrínseca relação entre teoria e prática. Mais que problematizar essa questão, acreditamos ter também apontado, por meio dos exemplos aqui discutidos, um caminho possível para se estabelecer de fato essa relação. Estamos cientes de que esse caminho é indeterminado, mas, se bem nos fizemos entender ao longo deste texto, assumimos a tese de que a indeterminação é justamente o caminho para se tratar de objetos fluidos, complexos e dinâmicos como a linguagem e o conhecimento.

Referências

- ARIEL, M. *Defining pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutindo texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. Tradução Hans. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. São Paulo: Lucerna, 2009.
- CEARÁ, Secretaria de Educação. Siaralendo. In: *Preparação: rumo ao Ensino Médio*. Caderno de Língua Portuguesa. v. 1. 2008. p. 69-73.
- COSTA, M. H. A. *Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão*. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007a.
- _____. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs.). *Texto e discurso sobre múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 40-73.
- _____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011
- DAVIDSON, D. *O essencial da minha filosofia*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. 2006. Disponível em: <http://filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=65> . Portal Brasileiro da Filosofia. www.filosofia.pro.br. Acesso em: 17 mai. 2007.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northcartern University Press, 1986.

- HANKS, W. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Boudieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HORTA, M. R. F.; MENNA, L. R. M. C. *Português: uma língua brasileira – 9º ano – São Paulo: Leya, 2012.*
- KOCH, I. V., Linguística textual: quo vadis? *DELTA*, v. 17, Especial, 2001a, p. 11-23.
- _____. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 71-86.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANGARCKER, R. W. The contextual basis of cognitive semantics. In: NUYTS, J.; PEDERSON, E. (eds.). *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-252.
- LIMA, S. M. C. de. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana* (Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes). Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MONTEIRO, B. C. B. *A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v 3, n 1, p. 61-79, 1999.
- _____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.
- TAVARES, R. A.; CONSELVAN, T. B.. *Vontade de saber português - 9º ano – São Paulo, FTD, 2012.*
- TURNER, M. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

Recebido em 16 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.