

SIMPÓSIO 35

LINGUAGEM E COGNIÇÃO – ASPECTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

COORDENADORES

Edwiges Maria Morato
(Universidade Estadual de Campinas)

Heronides Maurílio de Melo Moura
(Universidade Federal de Santa Catarina)

RELAÇÕES ENTRE FALA E GESTO: A REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL

Patrik Aparecido VEZALI¹

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa de doutorado sobre a relação entre fala e gesto, vinculado aos estudos sobre linguagem e cognição por uma perspectiva sociocognitiva. Partimos da observação da gestualidade em contextos de produção afásica em Língua Portuguesa. Os gestos seriam complementares e/ou compensatórios em casos em que a linguagem encontra-se alterada de alguma maneira? Para analisar essa questão, inscrevemos nossa reflexão com base em dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos. A referenciação dêitica foi tomada como foco de análise por se constituir, segundo nossas hipóteses iniciais, como o lugar de excelência em que a relação fala e gesto pode manifestar-se plenamente já que os elementos dêiticos precisam da situação de uso para sua significação; isso aciona todo um complexo jogo de mútua constitutividade entre diferentes semiologias. Estabelecemos nossas bases teóricas sobre as atividades de referenciação dêitica verbais e não verbais, analisando a questão da multimodalidade; bem como aprofundando nossa reflexão sobre o tema desta pesquisa ao analisar trabalhos basilares sobre a relação entre fala e gesto (Kendon, 2004; McNeill, 1992). Como revelaram nossos dados, a referenciação é dependente das condições de emprego e de uso da linguagem – os sentidos associados aos contextos de uso dos dêiticos. Os dados de interações face a face salientam a participação do verbal e do não verbal na construção da referência, seja pela postura no mundo, seja pelo recurso a elementos do contexto, seja pela gestualidade – meios que dão visibilidade às ações referenciais e interativas.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação (Linguística); Afasia; Gestos; Multimodalidade; Interação Social.

Questionamentos iniciais

Neste artigo apresentaremos um breve resumo do que desenvolvemos em nossa Tese de Doutorado.² Nosso objetivo principal era traçar uma reflexão de base

¹ UFVJM – Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – Licenciatura em Letras Português/Inglês e Bacharelado em Humanidades (BHu). Correspondências: Rua Alda Andrade Almeida, 165, Condomínio Residencial Diamante – Presidente – 39100-000 Diamantina – MG – Brasil. pvezali@yahoo.com.br

linguístico-interacional sobre o corpo em contextos de afasia.³ Nosso enfoque e interesse recaiam em uma reflexão sobre o corpo diante da linguagem, na presença da linguagem, como uma semiose associada de maneira direta ou indireta à linguagem e à enunciação linguística.

Assim, nosso pressuposto de pesquisa dizia respeito ao tratamento que a gestualidade tem recebido na literatura sobre a afasiologia: geralmente e/ou indiretamente, o gesto é entendido como compensatório ou complementar em casos em que a linguagem encontra-se alterada de alguma maneira. A partir dessa premissa, analisamos a relação fala e gesto em interações entre pessoas afásicas e não afásicas.

A Linguística e áreas afins, nas últimas décadas, têm abordado mais estreitamente essa relação. Diferentes pesquisadores tratam dessa questão de maneiras diversas, propondo conceitos como “sincronia”, “coocorrência”, “complementariedade”, “gesto como facilitador do acesso lexical”, etc. Mesmo que essas abordagens sejam distintas até em relação à postura teórico-metodológica, elas assinalam uma codependência entre as várias semiologias que compõem nossas compreensões e expressões na interação face a face.

Tendo isso em vista, nosso objetivo desdobrou-se na teorização sobre a relação entre fala e gesto no contexto das afasias. Para tanto, retomamos o fenômeno da referenciação dêitica como foco de análise por ele se constituir, segundo nossas hipóteses iniciais, como o lugar de excelência em que essa relação pode manifestar-se plenamente, já que os elementos dêiticos precisam da situação de uso para sua significação. Isso aciona todo um complexo jogo de relações intersemióticas. Estudar os dêiticos em contextos de instabilidade, postos por quadros de afasia, torna-se oportuno na medida em que pode trazer à tona processos e configurações relacionais que estariam “escondidos” ou “amalgamados” em contextos de produção linguística não afásica.

A referenciação dêitica é capaz de unir três realidades expressivas fundamentais para as argumentações, análises e resultados ensejados com este trabalho: fala, gesto e

2 Nota do autor: este artigo constitui-se em recorte de minha tese de doutorado e visa divulgação dos achados teóricos. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/projetos/cogites/pdf/td_vezali01.pdf

3 Podemos definir a afasia como: “(...) uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo (relacionado com a produção da fala), quanto interpretativo (relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos), causada por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVCs), traumatismos crânio-encefálicos (TCEs) ou tumores. A afasia pode e geralmente é acompanhada de alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos, como a hemiplegia (paralisia de um dos lados do corpo), a apraxia (distúrbio de gestualidade), a agnosia (distúrbio do reconhecimento), a anosognosia (falta de consciência do problema por parte do sujeito cérebro-lesado), etc.” (Morato, 2001:154).

corpo. Pensando em nossa desconfiança inicial de sistemas em que a relação fala e gesto é positiva, constituída por dois sistemas distintos, quase como uma dualidade, vários movimentos teóricos serão requisitados por mostrarem as relações conceituais sobre essas três realidades da expressão humana.

As expressões dêiticas verbais e não verbais, portanto, são fundamentais para dar relevo a essa relação, mostrando que a gestualidade não é simplesmente “compensação” para alguma lacuna do material linguístico, ou apenas um sistema acessório e/ou suplementar. Goodwin (1995; 2003), por exemplo, argumenta que a gestualidade em casos de afasia não é simplesmente complementar. Destaca, dentre outras coisas, o caráter referencial constituído na relação língua e gesto.

Expressões dêiticas, contudo, não são constituídas por uma classe fechada de palavras e/ou expressões. Geralmente, elas são classificadas de acordo com seu funcionamento no estabelecimento das coordenadas interacionais, discursivas e enunciativas. Segundo Cavalcante (2003:106):

Constituem expressões referenciais todas as formas de designação de referentes, as quais se diferenciam pelo modo como indicam ao ‘coenunciador’ (...) como o enunciador pretende que ele identifique e interprete o referente. Nessa atividade essencialmente cooperativa (...), os ‘coenunciadores’ dispõem de diversas pistas, em parte convencionadas na própria língua, para reconhecer os diferentes espaços e ‘campos dêiticos’ (...) em que se situam os objetos para os quais construirão uma representação mental de referentes.

Assim, “(...) nem toda expressão referencial é anafórica ou dêitica, e essa verdade, sozinha, já cinde os elementos referenciais em dois grandes blocos: (i) os que introduzem novos referentes no ‘universo do discurso’ (...); e (ii) os que realizam a continuidade referencial de objetos (...)” (Cavalcante, 2003:106). Dessa maneira, os elementos que realizam introduções referenciais puras, sem continuidade referencial, são classificados como expressões dêiticas. Segundo a referida autora, eles são agrupados em quatro tipos:

- a) dêiticos pessoais (apontam para os próprios interlocutores na situação de comunicação) (...);
- b) dêiticos temporais (pressupõem o tempo em que se dá o ato comunicativo ou o tempo em que a mensagem é enviada) (...);
- c) dêiticos espaciais (remetem ao lugar em que se acha o enunciador, ou pressupõem esse local) (...);
- d) dêiticos memoriais (indicam que o referente tem acesso fácil na memória comum dos interlocutores e incentivam o

destinatário a buscar ali a informação de que ele precisa). (Cavalcante, 2003:107).

Por definição, os dêiticos estabelecem a ligação entre a linguagem e outros processos corporais, cognitivos e interacionais. Dessa forma, o estudo da dêixis em interações entre pessoas afásicas e não afásicas constituiu-se como a base empírica para a realização desta pesquisa.

Dentro do panorama aqui brevemente descrito, nosso objetivo foi mostrar como é possível um estudo do corpo no contexto das significações constituídas na interação, não como produto, mas sim como processo. Para tanto, utilizamos dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos para uma análise empírica. Obtivemos esses dados no decorrer das atividades desenvolvidas no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no âmbito das reuniões semanais de um dos grupos (coordenação da Prof.^a Dr.^a Edwiges Morato) que atuam no referido Centro.

O desenvolvimento do projeto consiste em constituir um *corpus* de dados audiovisuais de interações entre pessoas afásicas e não afásicas; analisá-lo qualitativamente na seleção de transcrições conversacionais; propor conceito teórico que abarque o fenômeno de mútua constitutividade entre fala e gesto, tido como pressuposto desta pesquisa.

Selecionamos as gravações feitas durante o ano de 2004, realizadas com apenas uma câmera que utilizava a antiga gravação VHS. Digitalizamos essas gravações, as quais constituem parte do banco de dados do Grupo COGITES (Cognição, Interação e Significação, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Edwiges Mortato),⁴ denominado *AphasiAcervus*.

4 “Liderado pela pesquisadora Edwiges Morato, o Grupo de Pesquisa COGITES é consagrado a análises de práticas linguístico-interacionais, em especial as que envolvem sujeitos que apresentam afasia e neurodegenerescência, com foco em determinados processos enunciativos (como atividades referenciais e operações 'meta': metalinguísticas, meta-enunciativas, metadiscursivas, epilinguísticas, etc.) e em processos conversacionais (tais como gestão do tópico discursivo, semioses coocorrentes, dinâmica de turno, atividades de correção, relação oral/escrito, estruturação da interação conversacional, etc.). No campo dos estudos psico e neurolinguísticos, os integrantes do Grupo de Pesquisa também se dedicam à análise crítica da semiologia da linguagem patológica (anomia, automatismo, perseveração, parafasia, etc.) e de questões linguísticas e sócio-cognitivas relacionadas à Doença de Alzheimer. Mais recentemente, o Grupo também se dedica à constituição e tratamento teórico-metodológico de seu acervo de dados, derivado tanto de protocolos de estudos finalisticamente orientados (como os relativos à pesquisa sobre metaforicidade e sobre atividades e processos referenciais), quanto de contextos interacionais ordinários ou naturais variados. A fundamentação teórica na qual se ancoram os estudos do Grupo de Pesquisa pauta-se sobre uma perspectiva interacionista de filiação vygotskyana. Chamada também em linhas gerais de sócio-cognitiva, essa perspectiva incorpora aspectos socioculturais e linguístico-interacionais à compreensão da problemática cognitiva, investindo no domínio empírico com base na hipótese de que nossos processos cognitivos (como memória, atenção, linguagem, percepção,

Antes de iniciarmos a primeira parte deste estudo, é importante ressaltar que nosso interesse em tratar das relações entre linguagem e corpo remonta ao nosso trabalho de mestrado, realizado na UNESP⁵ e que tratava dessas relações. Analisamos o trabalho do filósofo francês contemporâneo Maurice Merleau-Ponty. Ao final dessa pesquisa anterior, percebemos a possibilidade de realizar uma análise empírica do fenômeno em destaque, bem como de sua expansão teórica.

Tendo esse trabalho como premissa também, podemos entender o corpo humano por meio de sua expressividade sócio-cognitivamente constituída (Tomasello, 2008). Assim, para subsidiar nossa reflexão, focalizaremos a relação fala-gesto, bem como a linguagem perante outros processos cognitivos.

Buscamos chamar a atenção para a análise e a compreensão dos casos de alteração da produção e da significação nas afasias, na reflexão e compreensão da corporeidade, e os impactos advindos de alterações na expressividade corporal do afásico, como a exclusão social causada por preconceitos de várias ordens em relação à afasia e ao corpo do afásico, em função de apraxias gestuais ou hemiparesias que não raramente acompanham o *déficit* afásico.

Tratamos, pois, de algumas relações entre linguagem, corpo e afasia. Isso nos leva a afirmar que a noção de corpo assumida aqui vai além da consideração apenas da expressão corporal ou da fala, ou ainda da mera presença semiótica do corpo nas interações e produções de sentido. Não podemos entender o corpo apenas como objeto ou como uma espécie de símbolo. As disposições corporais, nesse sentido, são estabelecidas numa complexa rede de relações do *continuum* formado por corpo, cognição, pensamento, linguagem e interação.

Hipóteses de pesquisa

Nosso problema principal incidia sobre a falsa compreensão de que a gestualidade, emergente em contextos de instabilidade linguística impostas por quadros diversos de afasia, seria meramente complementar e/ou compensatória, e não

etc.), situados local e historicamente, se constituem em sociedade e no decurso das interações e práticas discursivas.” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00798014981QOS>).

⁵ O Mestrado, financiado pela CAPES, foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da FFC – UNESP – Marília, sob orientação do Prof. Dr. Jonas Gonçalves Coelho, Departamento de Ciências Humanas – FAAC – UNESP – Bauru, e coorientação da Prof.^a Dr.^a Edwiges Maria Morato, do Departamento de Linguística – IEL – UNICAMP. Defesa pública realizada em 05/12/2005, tendo como banca: Prof. Dr. Jonas Gonçalves Coelho; Prof.^a Dr.^a Helena Franco Martins – Departamento de Letras da PUC – Rio; Prof.^a Dr.^a Mariana Claudia Broens – Departamento de Filosofia da FFC – UNESP – Marília.

constitutiva dos processos de significação. Tendo isso em vista, nosso intuito geral não foi discutir a importância de outros sistemas semiológicos, ainda mais em casos em que a semiologia restritamente linguística não dá conta sozinha da expressão/significação, mas sim analisar mais de perto quais são as relações estabelecidas entre fala e gesto sem os preconceitos e reducionismos ao linguístico que perduraram ao longo do século passado em decorrência, dentre outras coisas, do positivismo lógico, logocêntrico e idealista.

Explicações sobre a complexidade do corpo inserido no mundo, a intersubjetividade emergente nas interações, a constatação de que a categorização e a interpretação do mundo – “construção de objetos de discurso” (Marcuschi, 2007; Mondada e Dubois, 2003) – admitem que a língua encontra-se, de algum modo, enraizada no corpo como prática sócio-cognitiva. As teorias da percepção e das relações entre o sensorio e o motor estão sempre indicando a relevância do corpo nos processos de significação e de comunicação.

Em relação às afasias, também somos encaminhados a questionar o fenômeno em que lesões cerebrais acabam causando “lesões sociais” de falta de entendimento por parte do “outro” dos quadros afásicos, isolamento social e familiar, preconceitos em relação ao pensamento atribuído a esses sujeitos, problemas na atribuição de sentido na expressão afásica e exclusão social.

Também podemos encontrar casos em que a gestualidade está comprometida e não atentamos para um quadro de hemiplegia: o sujeito sendo destro e a paralisção ocorrendo do lado direito, mesmo que essa seja uma alteração não linguística, ela influenciará significativamente na expressividade do corpo como um todo, incluindo a linguagem oral e escrita. Nos estudos clínicos da afasia, geralmente a gestualidade é confundida com disfunções na motricidade, tais como hemiplegias, paresias, paralisias e apraxias.⁶ Esses movimentos corpóreos são considerados como gestualidade, o que acaba englobando todo e qualquer tipo de movimento articulado, mesmo que ele não seja dotado de conteúdo semântico.

O gesto também é realizado por meio de um movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços. Entretanto, ele se constitui enquanto semiologia devido a

⁶ A afasia geralmente é acompanhada de casos de hemiplegia – paralisção dos membros de um dos lados do corpo. O termo paresia é empregado em casos em que o movimento está apenas limitado ou fraco; a mobilidade apresenta apenas um padrão abaixo do normal no que se refere à força muscular, precisão e amplitude do movimento e a resistência muscular localizada. Paralisia é a perda da capacidade de contração muscular voluntária. Os movimentos são impossíveis nessa condição. Apraxia é a alteração na capacidade de realizar tarefas que requerem padrões ou sequências de movimento.

inúmeros fatores, como, por exemplo, articular-se em formas fixas vinculadas a um sentido, exprimir ideias, apresentar estruturação gramatical em línguas de sinais, realizar descrições pantomímicas, etc.

Na interação face a face, as pessoas mexem o corpo continuamente. Muitos desses movimentos são práxicos, tais como pegar uma caneta ou um caderno, tomar notas, passar um objeto solicitado para seu interlocutor, etc. Outros comportamentos não verbais são observados, como as posturas corporais, expressões faciais, movimentos nervosos de membros, etc. Mesmo que essas ações não sejam consideradas gestos comunicativos, elas interferem significativamente na interação.

Kendon (2004:8) argumenta que o termo gesto não é usado para classificar as expressões corporais que tornam visíveis pensamentos ou sentimentos (ações involuntárias), mas sim para definir os movimentos que comunicam. Gesticular, portanto, é uma ação diretamente relacionada à fala que pode manifestar as características de expressividade intencional. Isso inclui muitos movimentos corporais, como apontar um objeto com o dedo indicador, mexer a cabeça de um lado para outro para expressar negação, etc.

É interessante notar que, mesmo existindo comprometimento de recursos linguístico-cognitivos nos indivíduos afásicos em razão de disfunções ou alterações neurológicas, eles não deixam de produzir gestos e movimentos expressivos e interpretativos. Mesmo assim, poderemos observar que os sujeitos têm muita dificuldade na execução de movimentos práxicos e na gesticulação, em casos de apraxia grave.

Quando analisamos o corpo inserido no mundo, podemos observar, de forma interessante, a organização de várias estruturas e processos cognitivos, como a percepção espaço-temporal (importante para percepção do contexto, dos enquadres interacionais e da presença do próprio interlocutor nas práticas enunciativo-discursivas); como a praxia (observável pelo investimento de sentido no olhar, na expressão facial, na postura corporal, nos gestos); como a observação e o reconhecimento de significações verbais e não verbais implícitas, essenciais para a gestão de regras e padrões comportamentais, socioculturalmente constituídos (Morato, 1997).

Pela observação da relação entre fala e gesto na interação entre afásicos e não afásicos podemos constatar que “no corpo” os vários e diferentes sistemas semióticos e cognitivos atuam de maneira mutuamente constitutiva e/ou complementar para a expressão e a significação. Essa interação intersemiótica também se observa no contexto

de processos decorrentes de algum comprometimento cerebral, como a apraxia e a hemiplegia, geralmente consideradas alterações puramente motoras e/ou sensório-motoras. Essas alterações, funcionalmente relacionadas a variações na gestualidade e/ou nos movimentos musculares, também interferem na expressão e compreensão linguísticas, o que nos remete novamente à ideia de mútua constitutividade entre vários fenômenos para a constituição de nosso corpo.

Por consequência disso, pressupomos que o corpo não é isolado em sua positividade como um objeto no mundo, isolado dos homens e suas circunstâncias socioculturais. Também podemos dizer que a percepção do próprio corpo é construída na relação dos indivíduos entre si e com o mundo social para além da percepção “interna” do corpo.

Focando nosso interesse em uma perspectiva sócio-cognitiva da linguagem, estamos mais atentos aqui aos contextos de produção de fala e podemos observar uma estreita relação do corpo e do gesto articulatório (a fala), uma continuidade sensório-motora no ato verbal e na produção discursiva, envolvendo vários sistemas semiológicos e/ou cognitivos para a expressão e a significação.

Os gestos corporais e as expressões faciais, além da riqueza prosódica, participam dos processos de referenciação das pessoas afásicas e não afásicas, indicando um percurso referencial mutuamente constituído pelo verbal e pelo não verbal. Sobre outro aspecto, é interessante ressaltar que os afásicos, mesmo quando apresentam uma produção verbal bastante comprometida, não deixam de se expressar mesmo que por meio da gestualidade, mostrando que não existe um corte operado entre o corporal e o linguístico no plano ontológico.

Portanto, para os objetivos desta pesquisa, nossas hipóteses de trabalho foram as seguintes: i - não existe positividade na relação entre fala e gesto; ii - a indicialidade se constitui na própria interação em movimentos corporais, intersubjetivos e situados; iii - não é possível provar, fora do domínio empírico, que o gesto contribui no acesso lexical e vice-versa; iv - nas afasias, a gestualidade não é complementar nem compensatória; os mesmos mecanismos de produção conjugada entre fala e gestos são observados em ambos os contextos (afásicos e não afásicos); v - mesmo que os elementos indiciais (verbais e não verbais) sejam formados por esquemas singulares, ativados na linguagem por meio do conhecimento prévio e partilhado entre os

interlocutores, eles possibilitam vários arranjos semânticos;⁷ vi - a transcrição dos dados verbais e não verbais depende de nossa postura teórica para que possamos dar visibilidade à ocorrência dos fenômenos e seus sentidos.

Sobre o sistema de transcrição gestual

Traçaremos algumas considerações sobre a análise de dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos, observando os processos referenciais dêiticos. Em nossa hipótese, existiria uma estreita relação de mútua constitutividade entre fala e gesto na atividade referencial. Para investigarmos essa hipótese, tivemos que adequar nosso sistema de transcrição para que pudéssemos visualizar as ocorrências conjugadas de dêiticos verbais e não verbais e também qualificá-las.

Consideramos como base empírica desta pesquisa um *corpus* já constituído, digitalizado e transcrito linguisticamente de acordo com convenção de notação definida pelo grupo no decorrer do projeto Fapesp (03/02604-9), utilizando basicamente os dados obtidos em 2004 no âmbito do CCA.

Ao final do primeiro ano da pesquisa, tínhamos clara nossa hipótese por meio da observação e análise de dados, mas ainda não havíamos definido um sistema de transcrição adequado teórico-metodologicamente à nossa proposta inicial e com o fenômeno de conjugação indicial que observávamos nas interações analisadas.

A primeira ideia foi marcar as ocorrências como sobreposição de turnos porque essa era a melhor possibilidade encontrada no sistema de transcrição inicial. Isso era necessário para mostrarmos o exato momento de ocorrência das conjugações” entre elementos verbais e não verbais.

7 A propósito de seu estudo sobre a língua iucateque, Hanks (2008, p. 268) mostra que “os objetos também são referidos de forma típica, e isso também faz parte do horizonte do conhecimento prévio. Isso fica bastante evidente pelos termos como eles são *descritos*, mas também se aplica ao modo como eles são *construídos* por meio dos dêiticos. O simples *leti'* é tão comum na referência às esposas que um estranho que escutasse não intencionalmente uma conversa em que o termo fosse usado poderia adivinhar que, salvo contra-argumentos, o referente era a esposa do falante. Da mesma forma, um *té'elo'*, ‘lá’, simples, passa a ser associado aos lugares de praxe das pessoas, assim como *lelo'* é o dêitico padrão para referências a características do ambiente mutuamente conhecidas. Essas associações são parte não da semântica das formas, mas das práticas nas quais as formas são empregadas. O resultado da combinação destes dois aspectos do horizonte interno é a simplificação da tarefa de referir, pelo fato de tornar os objetos já disponíveis antes mesmo de eles serem selecionados. Evidentemente, o lado ruim desta simplificação é que ela torna mais difícil o controle da referência. A questão, então, não é como os interactantes fazem para limitar a cadeia de referência a um único indivíduo.”

Nesse processo de elaboração de recursos de transcrição, para que pudéssemos dar visibilidade ao fenômeno que observamos nos dados, encontramos o trabalho de Kendon (2004), internacionalmente conhecido por sua pesquisa sobre os gestos e as condutas comunicativas.

No trabalho em questão, o autor propõe notações de transcrição tanto para o processo gestual (sintaxe), quanto para a qualificação da ocorrência. Sobre esse modelo de transcrição e o do próprio grupo de pesquisa que desenvolve este projeto é que elaboramos notações que representam tanto aspectos verbais, quanto não verbais (algumas marcações prosódicas e gestuais). Devido a esse fator, lançamos mão da pesquisa e adaptação de modelos de transcrição gestual. O trabalho de Kendon (2004) foi importante no processo porque possibilitou-nos a transcrição da progressão gestual, bem como a qualificação dos gestos observados.

Em nosso *corpus*, existe a ocorrência de grande quantidade de conjugações indiciais, isto é, o dêitico verbal aparece sempre conjugado a um gesto. Essa diferenciação nos fornece, além do auxílio na transcrição do material gestual, subsídios empíricos para uma análise qualitativa da relação entre as várias semioses que constituem a significação. Analisamos, também, as ocorrências de gestos com ausência de fala e as ocorrências de verbalizações sem gestualidades conjugadas.

Inspirados pelo trabalho de Kendon (2004), elaboramos um sistema de notação de transcrição que considera a sequencialidade gestual formada por fases e frases, bem como sua sincronia com a elocução verbal, sua morfologia (*hand shaps*, por exemplo) e sua semântica. As frases gestuais são transcritas logo abaixo da elocução verbal, após as iniciais do nome do interactantes em caixa baixa. As elocuições verbais são colocadas antes porque a sincronia é estabelecida tendo-as como base temporal. Após a transcrição dos gestos, marcamos, entre parênteses, a configuração gestual expressa.

Quando necessário, marcamos gestos não dêiticos ou movimentos também; para tanto, sinalizamos a frase gestual realizada e marcamos ao final a tipologia gestual, usando as abreviações “MP” para movimento práxico, “GM” para gesto metafórico, “GI” para gesto icônico e “GR” para gesto ritmado. Também marcamos o alvo referencial usando a sigla “AR”.

Os gestos dêiticos e outros movimentos não gestuais, como o direcionamento do olhar, são marcados utilizando o sistema trazido abaixo:

Quadro 1: sistema de transcrição gestual.

Frases gestuais	Partes do corpo: braço/mão	Partes do corpo	Direcionalidade
Preparação (P): ~~~~~	Mão direita: md	Cabeça: ca	Para esquerda: ←
Preparação e gesto não são distinguíveis facilmente: ~*~*~*~	Mão esquerda: me	Ombro: om	Para direita: →
Gesto (G) (“stroke”): ***** Gestos sustentados: *****	Mão aberta para cima: abc	Boca: bo	Para frente: ↓
	Mão aberta para baixo: abb	Olho/olhos/olhar: ol	Para baixo: ↓
	Mão aberta para o outro: abf	Olho direito: old	Para cima: ↑
	Mão aberta para si: abt	Olho esquerdo: ole	Para si mesmo: ∩
	Mão fechada para cima: fec		Afirmção: +
	Mão fechada para baixo: feb		Negação: -
Gesto recuperado: -.-.-	Mão fechada para outro: feo		
Fases da ação gestual são separadas por : ***** *****	Mão fechada para si: fes		
	Polegar: pol		
	Indicador: ind		
	Médio: med		
	Anular: anu		
	Míndinho: min		

Observação: Direcionalidade e tipologia gestual (*hand shapes*) são marcadas entre parênteses () ao final da linha.

O movimento metodológico de adaptação de notações de transcrição levou-nos à constatação de que com poucas marcações é possível dar visibilidade à ocorrência gestual. Em nosso caso, focalizamos os gestos de cabeça e mão, seguindo a proposta de Kendom (2004). Isso nos auxiliou na própria observação do dado audiovisual, já que nosso *corpus* é composto por interações coletivas, em torno de oito participantes ou mais, e gravada apenas com uma câmera, o que dificulta a visualização de várias ocorrências, principalmente o direcionamento do olhar e certos movimentos corporais.

O *corpus* foi formado por dados audiovisuais de situações interativas desenvolvidas no âmbito do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, “um espaço de interação entre pessoas afásicas e não afásicas” (Morato et al., 2002).

Os dados referem-se a gravações dos 32 encontros do grupo do CCA focalizado, ocorridos semanalmente com três horas de duração, realizados no decorrer do ano de 2004 (em torno de 96 horas de gravações), os dados foram selecionados do *corpus* descrito acima. Desse conjunto de dados, que constituiu nosso *corpus*, selecionamos alguns para transcrever e analisar de maneira qualitativa o fenômeno em foco nesta Tese.

As atividades do grupo de interação entre afásicos e não afásicos, coordenado por Edwiges Morato, são divididas em alguns programas específicos, como o Programa

de Linguagem – que procura explorar aspectos que constituem a linguagem em funcionamento e suas diferentes configurações – e o Programa de Teatro – que procura possibilitar a reorganização expressiva da corporeidade do sujeito cérebro-lesado e refletir sobre as atividades cotidianas. A pausa para o Café – momento sem regras definidas, reunião para um “bate-papo” informal – constitui-se como um momento em que, devido a sua própria constituição, acontecem interações interessantes para a discussão da afasia do ponto de vista da Linguística (Morato et al., 2002).

Devido a esses encontros estarem registrados em audiovisual na íntegra, possuímos um rico material de interações ordinárias espontâneas. Tendo, então, por base o acervo de dados *AphasiAcervus* (cf. Morato et al., 2006) já constituído no interior de atividades e projetos realizados pelo grupo COGITES, procedemos a uma análise qualitativa de nossos dados.

Um exemplo de dado analisado na tese

Observamos, no dado a seguir, que para além das conjugações de constitutividade em que fala e gesto apresentam sentidos idênticos, a construção da referência dependerá do quadro de atenção conjunta e do direcionamento do olhar:

(4)

AphasiAcervus: 2004

Participantes afásicos: EF, MG, MN, MS, NS, SI, SP.

Participantes não afásicos: JC, ET.

Contexto: *os participantes estão conversando, sentados em volta da mesa, na pausa para o café, comendo e bebendo. ET pega uma xícara de café e senta-se a uma das pontas da mesa, de costas para a câmera. NS e MG estão sentadas à esquerda de ET. # ARa = alvo referencial açúcar; ARb = alvo referencial adoçante; ARc = alvo referencial sachê de açúcar; ARd = alvo referencial xícara; MP* = coloca a mão esquerda no açúcar:*

01 NS tem açúcar/

02 ns ~***** (ol↓ET)

03 ET por favor uma colherinha

04 et ~***** (indmd↓ARa)

05 NS qué açúcar/

06 ns ***** (ol↓ET)

a intenção de MG, que era que NS tomasse café com adoçante. Por fim, NS agradece a MG, dirigindo-se verbalmente e com direcionamento de olhar para ambas, ET e MG.

A produção não verbal é composta basicamente por *pointings*, formados por direcionamentos de olhar (linhas 2, 6, 12, 15, 19, 21, 27 e 30) e *hand shapes* (linhas 4, 8, 9, 11, 14, 15 e 19). Além de conjugações indiciais, podemos observar a ocorrência de gesto icônico na linha 17, além de vários movimentos práxicos; no entanto, esse gesto forma uma conjugação indicial de complemento com o dêitico verbal “aqui” na linha 16; essa conjugação estabelece sujeito e predicado, além de restringir a indicação do AR, já que o gesto icônico ilustra o movimento práxico de pegar um frasco com a mão e despejar o conteúdo dele na xícara. Assim, podemos constatar que a relação dos movimentos não gestuais com a espacialidade e objetos disponíveis sobre a mesa posta para o café também influencia na referenciação dêitica em foco neste dado.

No dado é possível observar que a maioria das conjugações indiciais empregadas é de mútua constitutividade, ou seja, apresenta o mesmo sentido na fala e no gesto (demonstrativos e *pointings*). Mesmo que a sincronia estabelecida aponte para referências concretas no mundo, as conjugações não são suficientes para significar o que fora pretendido. Isso acontece em decorrência de que a referenciação dêitica também é influenciada pelo quadro de atenção conjunta.

A densidade modal (cf. Norris, 2006) estabelecida pelos interactantes no dado é diferente, e isso ocasiona os acionamentos de referenciais diferentes dos pretendidos por seus enunciadores. Isso é verificado, por exemplo, quando ET toma “tem” com “quer” por estar focada, principalmente, no modo verbal.

Ao analisarmos os corpos inseridos no espaço, percebemos que a fala em interação é, também, praxeológica, o que ressalta a importância da espacialidade para a referenciação dêitica. Os recursos multimodais requisitados na interação salientam que se encontram estreitadas as relações entre fala e gesto. Podemos observar no dado que a conjugação indicial em sua totalidade constitui-se como uma elocução.

À maneira de apresentar o mundo, por meio de uma linguagem ativada por signos não verbais, permanece um aspecto importante da interação e, por esse fator, os recursos multimodais devem ser considerados como nível significante nesta análise, já que eles são utilizados nos processos referenciais.

Apontamentos teórico-metodológicos

Os achados teórico-metodológicos da pesquisa realizada em nosso doutoramento, sustentam os pressupostos da perspectiva sócio-cognitiva, tais como a tese da “mente corporificada” (Varela, Thompson e Rosch, 1991; Koch e Cunha-Lima, 2004; Salomão, 1999), a concepção de cognição social (Tomasello, 1999, 2008; Koch e Cunha-Lima, 2004; Marcuschi, 2001, 2007), a concepção de “competência como prática” (Morato et al., 2008), a tese da “dimensão multimodal” da referenciação e da interação (Goodwin, 1995, 2003; Marcuschi, 2001, 2007; Morato et al., 2009; Norris, 2006), e a tese da conjugação indicial construída nesta Tese com base nos trabalhos de Kendon (2004) e McNeill (1992, 2000).

Os dados de sujeitos afásicos são ricos para a análise linguística e multimodal em função da inter-relação que podemos observar entre processos que se encontram nessa síndrome potencialmente alterados, linguagem e gesto. Tendo-se mecanismos metodológicos de inclusão do material gestual na análise da interação, podemos considerar qualitativamente os recursos não verbais convocados na referenciação e, por conseguinte, delimitar os possíveis contornos corporais da linguagem e da cognição.

Em relação à primeira questão norteadora dessa pesquisa, ou seja, dados extraídos de interações entre afásicos e não afásicos, por significarem uma continuidade em relação ao que ocorre no contexto não patológico e não uma ruptura, têm reforçado a ideia de não dicotomia entre recursos multimodais e espacialidade entre fala e gesto.

O que nos chamou a atenção nos dados dessa pesquisa foram três aspectos discursivamente interligados, e nos quais atuam de forma solidária, ainda que com distintas densidades modais (Norris, 2006), fala e gesto: a progressão pragmático-enunciativa da interação desenvolvida pelos sujeitos, as ações reflexivas dos sujeitos sobre a produção de sentidos própria e alheia e as relações intersubjetivas convocadas no desenrolar da interação pelos interactantes.

Esses aspectos salientam a presença constitutiva de um conjunto de semioses verbais e não verbais nas interações e na expressão como um todo – no corpo inserido no mundo, na cognição corpórea. Como os aspectos mostrados nos dados se assemelham ao que também ocorre no contexto não afásico, podemos traçar vários caminhos explicativos para o funcionamento da linguagem em geral.

O principal deles é o da dimensão multimodal da referenciação em geral e da dêitica em específico. Ambas podem funcionar como organizadores da centração

indicial interna ao discurso ou à interação. Observamos, também, que os gestos dêiticos possuem modalizações semelhantes aos dêiticos verbais, apresentando, em vários casos, a mesma semântica – o mesmo sentido. Um exemplo é o emprego de *pointings* em substituição de pronomes pessoais como “eu” e “tu/você”, ou de demonstrativos como “aqui” e “lá”. Os gestos, segundo Kendon (2004), podem organizar-se em fases e frases gestuais, apresentando a mesma sequencialidade da estruturação propriamente linguística.

A multimodalidade, então, é requisitada para a constituição da centração indicial de dado contexto e/ou enunciado. Os dêiticos gestuais e verbais são responsáveis pelas incorporações de um campo demonstrativo em certo contexto, apontando o referente ao mesmo tempo em que assinalam as perspectivas dos interactantes.

Assim, a indicialidade de certo enquadre comunicativo ou da interação dependerá de outros recursos multimodais acionados pela prática social em questão, como o enquadre comunicativo, os *frames* conceptuais e os contextos situacionais em que os dêiticos irão emergir.

Fundamentados teoricamente nas referências mencionadas acima e ancorados na análise qualitativa dos dados que constituíram o nosso *corpus*, propomos uma divisão tripartida da conjugação indicial: i - de procedência, o gesto direciona a interpretação antes do material verbal ou ocorre isoladamente; ii - de constitutividade, o gesto veicula o mesmo sentido e ocorre sincronicamente com a fala; iii - de complemento, o gesto restringe ou complementa o sentido de um item verbal.

Face ao problema da adequação de um modelo de transcrição que possibilitasse a visualização dos dados gestuais inscritos na sequencialidade enunciativo-discursiva de uma interação, apresentamos como proposição a opção de transcrever também o material gestual, marcando a organização em fases ou frases gestuais, a tipologia gestual (*hand shape* ou gesto realizado com outra parte do corpo, como o direcionamento de olhar, movimentos práxicos e gestos não dêiticos, como os metafóricos) e a direcionalidade dos gestos dêiticos quando apontam para outros sujeitos na interação ou para referentes do mundo (alvo referencial – AR –, marcado na linha da gestualidade e definido logo abaixo da transcrição).

Em relação à questão relativa ao interesse de várias áreas da Linguística pelos elementos não verbais utilizados na interação face a face, propomos que ela não se reduza a conceber, de forma distinta ou excludente, a gestualidade como fenômeno coocorrente, alternativo ou compensatório à fala. Essa hipótese não se sustenta, pelo

fato de que a gestualidade emergente em produções afásicas é modalizada de maneira semelhante ao contexto não afásico, isto é, o gesto não é isolado ou separado da linguagem e suas funções, nem é desprovido de realidade semiológica. Os afásicos continuam empregando gestos dêiticos, icônicos, metafóricos, ritmados da mesma forma que são utilizados por pessoas não afásicas. Além disso, os dêiticos gestuais participam da construção do sentido referencial (referenciação dêitica) de maneira específica, não redutível à significação linguística.

Levamos em consideração que os recursos não verbais (semiológicos, gestuais e corporais) são fundamentais para a articulação dos processos linguísticos e não linguísticos. Como pudemos observar nos dados, os processos não verbais, como gestualidade e praxia, atuam mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido, na manutenção do tópico discursivo, na tomada de turno, na emergência de processos mentais e/ou cognitivos. Tais aspectos assinalam a importância dos elementos não verbais não apenas para as interações, mas também para a compreensão da significação em contextos afásicos e/ou não afásicos.

Tendo em vista a questão relativa ao propalado estatuto compensatório do gesto na literatura afasiológica tradicional, reconhecemos que a gestualidade emerge em maior intensidade em contextos de produção afásica, até porque a unidade corpórea sempre busca meios para contornar situações de mal-entendidos em contextos de produção cotidiana também. Os gestos, no entanto, não surgem como meramente compensatórios devido a sua modalização; não estão no lugar da língua, como sugere a explicação de Kendon (2004), na qual o gesto realizado na ausência total de fala torna-se articulado à maneira das línguas de sinais, como se ocupasse todo o lugar da fala.

Assim, constatamos que a relação entre fala e gesto, processo dinâmico e intersemiótico que sanciona os sentidos no fluxo da enunciação, não se reduz ao percurso interno da língua ou de qualquer outra estrutura. Essa relação, em determinadas circunstâncias interativas, por ser parte integrante da enunciação e envolver processos e estratégias semântico-pragmáticas, torna-se o fenômeno mais instigante a ser investigado em uma perspectiva sócio-cognitiva da linguagem.

Considerando a referenciação dêitica em seu caráter interacional, podemos observar que ela é indicada pela “superfície” do material verbal, sem, contudo, abdicar de ancoragens em outros sistemas semiológicos, considerados pela tradição estruturalista como elementos extralinguísticos. A interação pode homologar processos de ordem verbal, como, por exemplo, a língua com suas regularidades e

sistematicidades, no entanto, também é responsável por estabelecer as possibilidades de ancoragens de certos campos demonstrativos em certos contextos.

Na análise dos dados, percebemos que os elementos não verbais utilizados para a significação e a construção de objetos de discurso não funcionam à margem da língua, nem são meramente coocorrentes ou complementares.

Como revelaram os dados, não são apenas as entidades gramaticais e lexicais que são acionadas para referenciar, mas elas são dependentes das condições de emprego e de uso da linguagem – os sentidos associados aos contextos de uso dos dêiticos. Mostraram, também, a participação do verbal e do não verbal na construção da referência, seja pela postura no mundo, seja pelo recurso a elementos do contexto, seja pela gestualidade – meios que dão visibilidade às ações referenciais e interativas.

A referenciação dêitica, portanto, pode ser analisada ao considerarmos a complementaridade de processos, a mútua constituição entre elementos, semiologias e recursos multimodais. Dessa maneira, o entendimento da complexidade da relação linguagem-corpo é importante na medida em que fornece bases sólidas e coerentes com a natureza sócio-cognitiva e multimodal da interação humana, que podem subsidiar práticas diagnósticas consistentes, a pesquisa neurolinguística de um modo geral, as condutas terapêuticas mais situadas, a quebra de preconceitos com relação aos afásicos e o incremento da qualidade interacional e comunicacional de afásicos com outros afásicos e com pessoas não afásicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cavalcante, Mônica Magalhães. 2003. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: Morato, Edwiges Maria et al. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 44. Campinas: IEL, p. 105-118.

Goodwin, Charles. 1995. Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. In: *Research on language and social interaction*, London: Routledge, v. 28, n. 3, p. 233-260.

Goodwin, Charles. 2003. The body in action. In: Coupland, J.; Gwin, R. (Eds.) *Discourse, the body and identity*. New York: Palgrave/Macmillan, p. 19-42.

Hanks, William F. 2008. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Tradução: Bentes, Anna Christina et al. São Paulo: Cortez.

- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press.
- Koch, Ingedore Vilhaça; Cunha-Lima, M. L. 2004. Do cognitivismo ao sócio-cognitivismo. In: Mussalin, Fernanda; Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, p. 251-300.
- Marcuschi, Luiz Antonio. 2001. Atos de referenciação na interação face a face. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41. Campinas: IEL, p. 37-54.
- Marcuschi, Luiz Antonio. 2007. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- McNeill, D. 1992. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press, 416p.
- McNeill, D. (Ed.) 2000. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, Lorenza; Dubois, Danièle. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, Mônica Magalhães et al. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, p. 17-52.
- Morato, Edwiges Maria. 1997. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.
- Morato, Edwiges Maria. 2001. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 41. Campinas: IEL-UNICAMP, p. 55-74.
- Morato, Edwiges Maria et al. 2002. *Sobre as afasias e os afásicos*. Subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Campinas: Editora da Unicamp.
- Morato, Edwiges Maria et al. 2006. Tratamento de dados multimodais em práticas interativas de pessoas afásicas e não-afásicas registradas em áudio e vídeo no Centro de Convivência de Afásicos (Laboratório de Neurolinguística – IEL/UNICAMP)/*AphasiAcervus – Relatório de Pesquisa CNPq*. Campinas, (Proc. 402036/2004 – 2).
- Morato, Edwiges Maria et al. 2007. Competência e metalinguagem no contexto de práticas interativas de afásicos e não afásicos. *Relatório parcial do Projeto Fapesp*. Campinas, (Proc.: 06/52950-9).
- Morato, Edwiges Maria et al. 2008. Competência e metalinguagem no contexto de práticas interativas de afásicos e não afásicos. *Relatório final do Projeto Fapesp*. Campinas, (Proc.: 06/52950-9).

Morato, Edwiges Maria et al. 2009. Significação, interação e cognição: a dimensão multimodal de práticas linguístico-interacionais envolvendo afásicos e não afásicos – *Relatório de Pesquisa CNPq/Modalinter*. Campinas, (Proc. 401567/2007-9).

Morato, Edwiges Maria; Koch, Ingedore Vilhaça. 2003. Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas. In: Bentes, A. C.; Lima, M. L. C. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas: IEL/Unicamp, v. 44, p. 85-91.

Norris, Sigrid. 2006. *Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance*. *Discourse Studies*, vol. 8, n. 3, p. 401-421. Londres: SAGE. Disponível em: HYPERLINK <http://dis.sagepub.com/> Acesso em: 27 abr. 2009.

Tomasello, Michael. 1999. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução: Berliner, C. São Paulo: Martins Fontes.

Tomasello, Michael. 2008. *Origins of human communication*. Boston (Mass.): MIT Press.

Varela, F. J.; Thompson, E.; Rosch, E. 1991. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veza, Patrik Aparecido. 2005. *Linguagem e corpo em Merleau-Ponty: reflexões sobre os processos de referenciação*. 127f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Veza, Patrik Aparecido. 2011. *A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos: conjugação indicial fala/gesto*. 121f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, Campinas.

COMO O MILAGRE DA LEITURA É POSSÍVEL? INVESTIGANDO PROCESSOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA

Rosângela GABRIEL⁸

RESUMO

Se por um lado a leitura é uma forma particular de usar a linguagem verbal, por outro, a fim de compreender os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, é necessário evitar, por questões metodológicas, estender inadvertidamente o campo de aplicação desse objeto de estudo (Morais, 1996). Assim, ao investigar a leitura, cumpre examinar que aspectos cognitivos e sociais lhe são específicos e que aspectos de seu processamento são compartilhados com a modalidade oral, ou ainda com as demais linguagens, considerando processos de significação verbal e não verbal. Em nosso artigo, propomo-nos a discutir o conceito de leitura a partir de uma perspectiva sociocognitiva (Vygotsky, 1998; Tomasello, 1999), distinguindo elementos que são intrínsecos à aquisição e processamento da leitura, e aspectos que são compartilhados com as demais linguagens, em especial com a linguagem verbal oral. Buscaremos ainda estabelecer uma distinção entre processos conscientes e inconscientes envolvidos na aquisição e processamento da leitura e da compreensão leitora (Dehaene; 2012; 2014), visando assim trazer subsídios para o planejamento de políticas públicas e ações pedagógicas que estejam alicerçadas nos avanços dos estudos sobre linguagem, leitura e cognição.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem verbal oral e escrita; aprendizagem da leitura; processamento da leitura; processos conscientes e inconscientes; educação para a leitura.

1. Introdução

Quando falamos sobre leitura no dia-a-dia, nossa atenção em geral está voltada para o assunto do texto, o autor, onde o texto foi publicado, qual a perspectiva adotada pelo autor... Poucas vezes, nossa atenção volta-se para a atividade leitora *per se* ou para

⁸ UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Departamento de Letras. End.: Av. Independência, 2293 – CEP 96.815-900 – Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. Bolsista CAPES (Processo BEX 5192/14-5). Email rgabriel@unisc.br

o próprio fenômeno denominado “leitura”. No livro *Fogo Pálido*, de Vladimir Nabokov,⁹ a personagem Dr. Charles Kimbote, declara a certa altura:

Nós estamos absurdamente acostumados ao milagre de que alguns poucos sinais escritos sejam capazes de conter imagens imortais, involuções do pensamento, novos mundos com pessoas vivas, falando, chorando, rindo. Tomamos isso como dado tão simplesmente que, em certo sentido, pelo simples ato de rotineira aceitação ignorante, desmerecemos o trabalho milenar, a história da gradual elaboração da descrição e construção poética, do homem que habitava árvores a Browning, do homem das cavernas a Keats. E se acordássemos um dia, todos nós, e nos descobríssemos incapazes de ler? Eu gostaria que vocês se maravilhassem não apenas com o que leem mas também com o milagre de que tal possa ser lido.¹⁰¹¹

A pergunta lançada no trecho acima pode nos remeter a outra obra literária, *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), em que as personagens não só descobrem-se subitamente incapazes de ler, mas também de ver. As situações ficcionais propostas por Nabokov e Saramago ajudam-nos a desnaturalizar o fenômeno da leitura, para que possamos refletir sobre ele. A leitura faz parte de nossas vidas de forma tão onipresente e “natural”, que muitas vezes esquecemos que ela é um artefato cultural, uma criação da genialidade humana, da capacidade que temos de criar cultura e aprender com nossos coespecíficos (Vygotsky, 1998; Tomasello, 1999). O trabalho milenar que deu origem à tecnologia mais revolucionária já inventada pela humanidade, começando com desenhos esculpidos no interior de cavernas até o registro “nas nuvens” da era digital, procura ser reconstruído por estudos como os desenvolvidos pela História da Leitura (Abreu, 2000; Cavallo; Chartier, 1999; Zilberman 1989; 2001). Noutra perspectiva, a Linguística do Texto procura compreender as micro e macroestruturas presentes no texto, que dão origem à coesão e à coerência e que permitem que a comunicação escrita alcance desempenho semelhante à oral, ou superior em determinados contextos, se considerarmos a possibilidade de permanência do registro escrito e a maior efemeridade do discurso oral (Koch; Fávero, 1985; Koch; Travaglia,

9 Disponível em <https://www.google.be/#q=pale+fire+pdf>. Acesso em 5 janeiro 2016.

10 As traduções apresentadas ao longo do artigo são de responsabilidade da autora.

11 *We are absurdly accustomed to the miracle of a few written signs being able to contain immortal imagery, involutions of thought, new worlds with live people, speaking, weeping, laughing. We take it for granted so simply that in a sense, by the very act of brutish routine acceptance, we undo the work of the ages, the history of the gradual elaboration of poetical description and construction, from the treeman to Browning, from the caveman to Keats. What if we awake one day, all of us, and find ourselves utterly unable to read? I wish you to gasp not only at what you read but at the miracle of its being readable.* (Nabokov, V. *Pale Fire*. Comentário linha 991, p. 167)

1989; Koch; Elias, 2006), ou ainda, se pensarmos na literatura como arte, cuja matéria prima é a palavra escrita.

O estranhamento diante do milagre da leitura, ao qual nos conclama Nabokov, pode nos levar a outras perspectivas, tais como a das neurociências. O que nosso corpo (e nosso cérebro) faz quando lemos (Dehaene, 2012; Schotter; Rayner, 2015)? O que o corpo (e o cérebro) de quem não lê (por exemplo, uma criança antes dos 5 anos ou um adulto não letrado) faz diante de um texto escrito (Pegado et al., 2014; Dehaene et al., 2015)? O que faziam os neurônios que processam a leitura em um leitor proficiente antes da aprendizagem dessa habilidade (Dehaene; Cohen, 2007; Dehaene et al., 2010)?

A leitura pode ainda ser abordada a partir de uma perspectiva educacional, econômica e social: a leitura se tornou uma ferramenta tão fundamental para a vida em sociedade que o desempenho em leitura dos cidadãos interessa não só ao indivíduo ou à comunidade escolar, mas também aos governos, e a organizações como a OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em inglês, *Organisation for Economic Co-operation and Development*), cujo objetivo é promover políticas para incrementar o bem-estar social e econômico mundial e que é responsável pelo PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes, em inglês *Programme for International Student Assessment*). Se a leitura é uma habilidade tão fundamental, podendo ser considerada um direito humano em sociedades democráticas (Morais, 2016), como assegurar que todos sejam assistidos na aquisição e desenvolvimento dessa habilidade?

As diversas perspectivas brevemente referidas nesta introdução nos dão uma indicação da complexidade e importância do tema, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade. Neste artigo, procuraremos abordar a leitura a partir de um ponto de vista interdisciplinar, congregando conhecimentos das Neurociências, Linguística, Psicologia Cognitiva e Educação. Procuraremos refletir sobre dois aspectos que parecem estar no cerne dos maus resultados apresentados pelas políticas públicas e pelas orientações pedagógicas voltadas à melhoria dos níveis de leitura dos estudantes brasileiros. O primeiro aspecto, abordado na seção que segue esta introdução, diz respeito aos processos conscientes e inconscientes envolvidos na leitura. O segundo aspecto, abordado na terceira seção, refere-se à complexa relação entre linguagem oral e escrita e aos componentes da compreensão leitora. Na última seção, voltaremos nossa atenção ao contexto brasileiro, buscando sintetizar as contribuições que uma perspectiva

amparada na ciência da leitura pode trazer para o planejamento de políticas públicas e a intervenção pedagógica.

2. Processos conscientes e inconscientes envolvidos na leitura

Uma metáfora muitas vezes referida quando trata-se de processos cognitivos conscientes e inconscientes é a do iceberg. Assim como a ponta visível do iceberg, o processamento cognitivo consciente é parte, e não todo. Quando pensamos em leitura, novamente a metáfora do iceberg nos ajuda a compreender como a um só tempo estamos conscientes e inconscientes dos processos envolvidos. Além disso, a automatização faz com que processos dos quais temos consciência num determinado estágio de aquisição possam tornar-se inconscientes noutra etapa, acarretando inclusive incremento no desempenho. Pensemos, por exemplo, em como aprendemos a dirigir um carro (a série de ações coordenadas que precisam ser efetuadas e o esforço consciente de pensar em cada uma delas) e em como dirigimos após alguns anos de experiência: acelerar, debrear, frear passam a ser ações automatizadas, inconscientes, enquanto a atenção consciente fica liberada para monitorar as condições do trânsito ou planejar o caminho a ser percorrido. No processo de aprendizagem da leitura, a automatização desempenha papel fundamental, como veremos ao longo deste artigo.

Dehaene (2014) explora a relação entre processos cognitivos conscientes e inconscientes. De acordo com o autor, nunca vemos uma imagem como nossa retina vê. Ao contrário de um conjunto distorcido de pixels, permeado por vasos sanguíneos, com um ponto cego central, o que vemos é uma imagem tridimensional corrigida e reinterpretada a partir de nossas experiências prévias. Esse processo de correção e reinterpretação é inconsciente, assim como o processo de agrupamento das unidades significativas (chunks) na memória de trabalho (para uma revisão, ver Gabriel et al, 2015). Nossa capacidade de reconhecer palavras escritas deriva da capacidade inconsciente de aprendizagem estatística: ao longo da vida, um leitor adulto vê milhões de palavras, e seu córtex visual contém neurônios preparados para identificar sequências frequentes. Durante o processamento de frases, a mente está consciente do tópico em questão, e a maioria das palavras isoladas (sem mencionar fonemas e morfemas) não atinge o limiar de consciência. Já durante o processamento de frases complexas,

ambíguas ou metafóricas, a mente inconsciente ativa vários possíveis significados, ao passo que a mente consciente escolhe qual desses significados é mais apropriado ao contexto. Nas palavras de Dehaene (2014, p. 66): "A mente inconsciente propõe enquanto a mente consciente seleciona"¹².

A metáfora do iceberg é útil ainda quando pensamos no ensino e aprendizagem da leitura: assim como a ponta visível do iceberg pode levar o comandante do navio a subestimar o perigo iminente, como na famosa tragédia do Titanic, a parte observável da leitura pode levar o professor (ou os responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da leitura) a subestimar a importância dos processos inconscientes envolvidos na leitura realizada pelo leitor hábil, mas que precisam ser aprendidos, de forma explícita e consciente pelo leitor iniciante.

Um exemplo de como a pedagogia da leitura pode ser traída pela ilusão do iceberg é o processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral. Ler implica um sistema complexo de transformação dos sinais de entrada – o sinal gráfico, em representações de sua pronúncia e de seu significado. De acordo com Moraes (2013:11), ler é “traduzir” o que está escrito, traduzir naquilo que o texto escrito representa, quer dizer, em linguagem. Nos sistemas de escrita alfabética, esse processo de tradução implica, no leitor iniciante, a decodificação de grafemas (letras ou conjunto de letras)¹³ em fonemas (unidades fonológicas da língua que distinguem palavras entre si).

No Glossário de “Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores”, do Ceale/Ufmg, Coscarelli (2016) define decodificação como “processo no qual o leitor transforma as retas e curvas que compõem as letras em sons oralizados ou numa imagem mental do som”. Essa operação poderia ser considerada um processo simples de associação (Gough; Hillinger, 1980), se as letras representassem sempre o mesmo som, mas não é o que acontece. As línguas variam quanto à consistência com que a fonologia é representada pela ortografia - ou seja, o grau de previsibilidade da pronúncia de uma determinada letra ou conjunto de letras -, com línguas em que a relação grafema-fonema é mais transparente, num extremo, como o finlandês, até línguas altamente imprevisíveis, como o inglês (Ziegler; Goswami, 2005; 2006). Coscarelli (2016) propõe o exemplo da palavra “banana”, em que temos três ocorrências da letra

12 *The unconscious mind proposes while the conscious mind selects.*

13 Um grafema é uma letra ou um conjunto de letras que corresponde a um fonema. Por exemplo, o grafema “p” corresponde ao fonema /p/, ao passo que o grafema “ss” em “pássaro” corresponde ao fonema /s/.

A, mas em cada uma delas essa letra representa um som diferente (em algumas variantes do português os sons são: [a], [ã], /ə/, respectivamente, e em outras /ã/, /'ã/, /ə/), mas poderíamos também pensar no caso emblemático da letra “x”, que representa diferentes fonemas em “xícara”, “táxi”, “excesso” e “exame”, sendo que esses mesmos fonemas podem ser escritos com outros grafemas, como no caso de “churrasco”, “acesso” e “azeite”.¹⁴

A decodificação pressupõe ainda que o leitor aprendiz tenha compreendido o princípio alfabético, segundo o qual os grafemas representam os fonemas da língua. Para um leitor alfabetizado, ou seja, que saiba ler em uma escrita alfabética, esse princípio parece bastante óbvio. No entanto, se considerarmos outros sistemas de escrita, por exemplo, o chinês e o japonês, em que os grafemas representam palavras, conceitos ou sílabas, veremos que esse princípio não é óbvio e precisa ser explicitado às crianças. Esse talvez seja um dos pontos a ser enfatizado e repetido como um mantra quando se trata de ensino de leitura: o que pode parecer óbvio para o leitor proficiente (processado, em geral, de forma inconscientemente) não o é necessariamente para o aprendiz!

A decodificação, ainda que imprescindível, é apenas o primeiro passo a ser dado no processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral. A medida que o leitor ganha familiaridade com a forma escrita das palavras, o processo de decodificação vai dando lugar à conversão ortográfica (Frith, 1985), em que unidades ortográficas correspondem idealmente a morfemas ou palavras. A leitura proficiente implica fluência (leitura rápida, não truncada) e essa só é atingida por meio da automatização (ou seja, transformação de um processo consciente em inconsciente) da decodificação e gradual armazenamento das representações de palavras em sua forma ortográfica na memória de longo prazo. Ainda que seja um processo inconsciente no leitor proficiente, este pode lançar mão da decodificação consciente quando necessário, por exemplo, diante de palavras novas, de difícil pronúncia ou potencialmente conflitantes (como no caso de palavras parônimas, como delatar/dilatar/deletar).

A prática frequente da leitura e da escritura, seja com propósitos pragmáticos (utilitários), divertimento, ampliação do conhecimento ou fruição estética (literária), possibilita o desenvolvimento da literacia (tradução do termo inglês, *literacy*). Segundo

14 Não nos ocorre nenhum exemplo em português em que os fonemas /ks/, de táxi, sejam escritos com outro grafema que não o “x”, mas talvez o leitor aprendiz seja tentado a grafar esses fonemas com dois grafemas, como em “taksi”, por exemplo.

Morais (2016), a literacia não se confunde com a alfabetização por duas razões: primeiro, porque alguém pode saber ler em árabe, japonês ou chinês sem ter sido alfabetizado, já que essas línguas não utilizam o alfabeto. Segundo, porque a literacia pressupõe o uso fluente da leitura e da escrita, não como um fim mas como um meio, uma ferramenta. Como dissemos no início deste artigo, o leitor fluente em geral não pensa em como lê, mas sim no que lê, portanto sua atenção consciente está voltada para a construção de sentidos durante a leitura, o que se torna possível exatamente porque a transformação dos sinais gráficos em linguagem (oral ou mental, como na leitura silenciosa), já está automatizada. Nesse sentido, a literacia poderia ser tomada como sinônimo de letramento, mas esse termo ganhou no Brasil uma conotação bastante particular, que parece negligenciar os aspectos específicos da leitura (desenvolvimento da consciência fonológica, identificação de letras e padrões ortográficos, conhecimento do vocabulário e de expressões mais frequentes na língua escrita, reflexão sobre as micro e macroestruturas características de diferentes gêneros textuais), enfatizando seu papel enquanto prática social, como se houvesse um conflito inerente a esses dois aspectos (Morais, 2003; Soares, 2004). Na perspectiva que adotamos, a alfabetização e a literacia qualificadas são imprescindíveis para o uso da leitura e da escrita enquanto prática social, e precisam ser abordadas de forma objetiva e consciente nos programas que se propõem a incrementar a alfabetização e compreensão leitora. Voltaremos a esse assunto na sequência deste artigo.

3. A relação entre linguagem verbal oral e escrita

À palavra ‘leitura’ são atribuídos muitos significados, dependendo do contexto em que é empregada. De um ponto de vista cognitivo e também educacional, a definição do que entendemos por leitura é determinante das práticas consequentes, tanto do ponto de vista da investigação quanto da intervenção pedagógica. Para Moraes (1996:111), para compreender o que é leitura, temos que evitar estender nosso objeto de estudo, a fim de apreender o que ele tem de específico, de intrinsecamente interessante. Portanto, para entender como é possível ler, nosso primeiro desafio é definir: o que há de específico na leitura?

A leitura pressupõe a escrita, que se desenvolveu inicialmente como um sistema

de representação da linguagem falada. Entretanto, ainda que a escrita tenha sido inicialmente uma tentativa de escrever a fala, seu uso ao longo dos séculos contribuiu para a constituição de uma nova modalidade de comunicação, cujas convenções são compartilhadas culturalmente, e que precisam ser aprendidas pelos novos membros da comunidade. É importante lembrar que a escrita é uma invenção cultural relativamente recente (em torno de 5.000 anos), constituindo-se como uma forma particular de uso da linguagem. Por isso, é previsível que linguagem oral e escrita compartilhem uma série de características, mas o que as distingue? O Quadro 1 ilustra dez critérios de comparação.

Quadro 1: Dez critérios ilustrativos da relação entre linguagem verbal oral e escrita

Linguagem verbal	Oral	Escrita
1. Aprendizagem	sim	sim
2. Compreensão	sim	sim
3. Interpretação	sim	sim
4. Linguagem + literal <i>versus</i> ling. + metafórica	sim	sim
5. Interação	falante – discurso - ouvinte	[autor] – texto – leitor
6. Variação linguística	+ variação; + coloquial	+ estável; +formal
7. Léxico	+ repetição; - diversidade	+ diversidade; + densidade
8. Sintaxe	+ orações curtas; + ordem direta;	+ orações subordinadas; +voz passiva; +ordem inversa
9. Conhecimento prévio	Temas de domínio comum	Maior abrangência temática
10. Tradução dos sinais visuais em linguagem	NÃO	SIM

Ao compararmos situações de uso da linguagem verbal oral e escrita, podemos concluir que ambas podem ter como objetivo a aprendizagem, a compreensão e a interpretação (Kintsch, 1998; Dascal, 2006; Gabriel et al., 2012).

Ambas as modalidades apresentam expressões mais literais ou mais metafóricas, não sendo a linguagem figurada uma prerrogativa literária (Lakoff; Johnson, 2002; Gibbs, 1994; 2002; Gabriel et al., 2011).

Ambas as modalidades pressupõem interação, ainda que atores e contextos se distingam: nas situações de comunicação oral, as informações contextuais tendem a ser mais compartilhadas, ao passo que na escrita muitas informações não são dadas e precisam ser inferidas, o que pressupõe conhecimentos compartilhados, sendo que parte

desses conhecimentos têm origem nos próprios interlocutores: falante-ouvinte, autor-leitor (Flôres; Gabriel, 2012).

Ambas as modalidades apresentam variação linguística, com a linguagem escrita tendendo à maior estabilidade e formalidade, em oposição à maior variação e informalidade da oralidade (Kato, 1986; Marcuschi, 2007).

Ambas as modalidades amparam-se no conhecimento lexical, sendo que a linguagem escrita apresenta maior densidade e diversidade lexical quando comparada à linguagem oral (Nagy; Anderson, 1984; Cunningham, 2005; Johansson, 2008).

Ambas as modalidades compartilham características comuns da sintaxe da língua, sendo que a linguagem escrita se caracteriza por construções sintáticas mais longas, uso de ordem inversa, estruturas subordinadas e maior uso de voz passiva (MacWhinney; Bates, 1989; Bates et al., 1995; Gabriel, 2001).

Ambas as modalidades amparam-se no conhecimento prévio, porém o contexto das interlocuções orais tende a ser mais compartilhado e familiar (família, escola, trabalho, comércio, etc), proporcionando informações multimodais que se somam e complementam as informações verbais (Morato; Bentes, 2013). Assim, os interlocutores podem apoiar-se em informações de diferentes origens para a atribuição de sentidos. Durante a leitura, por sua vez, o contexto é menos óbvio, englobando, *a priori*, qualquer área do conhecimento humano. Ainda que o autor tenha em mente um possível leitor, com um conjunto de conhecimentos, evidenciados no que é dito e no que não é dito, o texto escrito se emancipa do autor, ganhando públicos diversos, em períodos históricos diversos. Por isso, a compreensão em leitura muitas vezes é prejudicada por lacunas de informações contextuais imprescindíveis.

Observemos a proposta de *continuum* explicitada pelos sinais + e – presentes no Quadro 1: uma análise cuidadosa de cada critério nos revela não dicotomias, mas sim gradações. Não é necessário dizer que cada um desses critérios constitui uma área de pesquisa *per se*, e que os procedimentos utilizados na compreensão da linguagem oral e escrita não são exatamente os mesmos, como, por exemplo, o processo de referenciação, a interpretação de elementos dêiticos, as pistas prosódicas ou a possibilidade de releitura ou de interpelação do interlocutor, nas respectivas modalidades. Entretanto, essa gama de nuances mais ou menos sutis não serão discutidas em profundidade neste artigo por uma questão de foco e de espaço.

Os nove primeiros critérios elencados no Quadro 1, sintetizados nos parágrafos acima, apontam compartilhamentos entre linguagem oral e escrita, bem como diferentes

gradações e intensidades. O último critério, no entanto, distingue-se dos demais. Para melhor entendê-lo, imaginemos a situação proposta por Nabokov: *E se um dia acordássemos, todos nós, e nos descobríssemos incapazes de ler?* E se, como em “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago (1995), um de nós mantivesse a capacidade de ver/ler e lesse para os demais: Quem compreenderia o texto lido? Quem estaria lendo, literalmente?

A transformação de sinais gráficos, visuais, em sons da linguagem oral, que abrange a tradução nos sistemas de escrita alfabéticos de grafemas em fonemas, e, no leitor proficiente, de padrões ortográficos em linguagem oral, está presente apenas na linguagem escrita. Ainda que possamos compreender e aprender a partir da leitura feita por outrem, só lemos, em sentido estrito, quando somos autores dessa transformação.

A relação entre os conceitos de leitura e as dificuldades na aprendizagem da leitura, e a necessidade de definir com precisão o objeto de estudo que temos em mente quando tratamos de leitura, vem sendo discutida por vários autores, com propostas que merecem nossa atenção.

Hoover e Gough (1990) propuseram uma visão “simples” da leitura (*The Simple View of Reading*), segundo a qual a leitura hábil pode ser caracterizada como o produto das habilidades de decodificação e compreensão linguística, sendo esses dois elementos de igual importância: se há decodificação, mas não há compreensão linguística, não há leitura; por outro lado, se há compreensão linguística, mas não há decodificação, não há leitura. A visão “simples” da leitura não pressupõe que a decodificação seja simples, nem que a compreensão linguística seja simples, seja na modalidade oral ou escrita, mas sim que esses dois componentes, independentes entre si, constituem a leitura hábil em proporções equivalentes.

Kamhi (2007) propõe uma visão restrita da leitura (*Narrow View of Reading*), em que o conceito de leitura seria limitado à leitura de palavras (reconhecimento de palavras e decodificação) e a compreensão (reflexão, raciocínio, interpretação), ou melhor, as dificuldades de compreensão não seriam questões de leitura, mas sim de carência de conhecimento em domínios específicos. Para o autor, os Estados Unidos e outros países estariam evidenciando, mais do que uma crise de leitura, uma crise de falta de conhecimentos. Kamhi (2009 a; b), a partir das críticas à sua proposta, reavalia sua posição, sem no entanto deixar de enfatizar que a falta de clareza sobre que aspecto está sendo medido nos testes de avaliação da compreensão leitora (se o reconhecimento de palavras, a compreensão leitora em domínios gerais ou o conhecimento de um assunto

específico), obscurece os resultados e dificulta a tomada de atitudes políticas e pedagógicas que possam trazer contribuições efetivas para minimizar a crise.

Em um estudo longitudinal investigando a leitura inicial e as habilidades linguísticas de crianças com dificuldades de compreensão leitora, dos 5 aos 8 anos de idade, Nation et al. (2010) constataram que fragilidades em aspectos da linguagem oral foram detectados em crianças que posteriormente apresentaram dificuldades de compreensão leitora. Esse resultado é extremamente relevante, se considerarmos que, até a sua publicação, não estava claro se as dificuldades de compreensão da linguagem oral eram uma consequência do baixo aproveitamento que os leitores pobres¹⁵ fazem da atividade leitora (ampliação de vocabulário e dos conhecimentos relacionados, por exemplo), ou se essas dificuldades já estavam presentes antes da aprendizagem da leitura, tendendo à ampliação da lacuna entre bons leitores e leitores com dificuldades de compreensão. Segundo os autores, as variações na linguagem oral nos anos pré-escolares é um bom preditor da compreensão leitora no segundo ano escolar. Além disso, o estudo mostrou que os leitores com dificuldades de compreensão apresentaram menor consciência fonológica nos anos iniciais, mas também baixa competência no processamento de sentenças e compreensão de frases faladas, sugerindo a intervenção precoce junto a crianças com baixo desempenho na linguagem oral, a fim de que evitar baixo desempenho futuro também na linguagem escrita.

Nesse mesmo sentido, Snowling e Hulme (2012) advogam a presença de dois componentes independentes no processo de compreensão em leitura nos primeiros anos de aprendizagem, o que gera a necessidade de considerar pelo menos duas categorias de leitores deficientes: leitores cujas dificuldades em leitura sejam decorrentes da decodificação ineficiente (lenta e/ou não-accurada); e leitores cujas dificuldades sejam decorrentes do conhecimento insuficiente da linguagem oral (vocabulário, estruturas gramaticais, entre outros aspectos que desempenham papel relevante na compreensão).

Seidenberg (2013) retoma a distinção proposta por Snowling e Hulme (2012) ao considerar a realidade americana, em especial a das crianças oriundas de famílias hispânicas aprendendo a ler em inglês e a de usuários de variantes dialetais como a dos afro-descendentes, que apresentam domínio insuficiente da língua inglesa utilizada nos textos escritos. Se considerarmos a realidade brasileira, podemos traçar uma analogia

15 A literatura especializada na área de leitura cunhou o termo *poor readers* para denominar os leitores com dificuldades de leitura. Na falta de um termo sucinto em português, adotamos aqui a tradução literal da expressão, leitores pobres, sem que essa faça referência ao estatuto socioeconômico do leitor mas sim ao seu desempenho em leitura.

com relação às variantes dialetais da linguagem oral usadas por grupos cultural e socioeconomicamente desfavorecidos, que distanciam-se daquelas usadas nos textos escritos, representando assim um obstáculo à compreensão.

Os estudos e reflexões apresentados nesta seção reiteram a intrínseca relação entre linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo em que as distinguem. A leitura é uma criação cultural, como referido no início deste artigo, mais ainda não disponível a todos: há povos ágrafos, há adultos analfabetos em sociedades letradas e há crianças que não compreendem o que leem, mesmo depois de anos de escolarização. Se, de um lado, aprendemos a linguagem oral a partir da interação com outros seres humanos, adquirindo inicialmente a variante linguística utilizada pelo grupo familiar, a aprendizagem da linguagem escrita requer, além da exposição a textos escritos, de instrução explícita, consciente e sistemática nos vários componentes da linguagem (fonológico, semântico, sintático, pragmático), como ilustrado no Quadro 1. Ao mesmo tempo, um diagnóstico preciso do tipo de dificuldade apresentada pelo leitores pobres é altamente desejável, para que se possa planejar intervenções qualificadas, que atendam às necessidades das crianças em risco de se tornarem leitores pobres ou que já apresentem dificuldades de leitura cristalizadas.

4. Para que todos sejam capazes de ler

E se acordássemos um dia, todos nós, e nos descobríssemos capazes de ler? Esta questão, uma antítese à proposta por Nabokov, sintetiza o desejo de tantos que vêm trabalhando para a universalização do direito de todos à alfabetização e à literacia. Para que esse objetivo seja alcançado, muitos esforços vêm sendo empreendidos, em vários países. É verdade que o século XX testemunhou reduções dramáticas do analfabetismo adulto e a consolidação do direito ao ingresso e permanência na escola. No contexto brasileiro, o ensino obrigatório e gratuito, que até 1971 restringia-se a quatro anos (curso primário), passou a oito anos no período de 1971 a 2009, e nove anos a partir de 2010, com início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, e ampliação desse período em discussão nas instâncias legislativas nacionais. Por outro lado, a profusão de dados sobre a qualidade da educação promovida pelo sistema de ensino brasileiro mostra que há muito a avançar. De acordo com os dados do INEP/OCDE (2012; 2013),

49,2% dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade encontra-se no nível 2 de leitura (em uma escala de 1 a 6), sendo capazes de reconhecer a ideia principal do texto, entender relações de partes delimitadas, fazer inferências elementares em tópico familiar. Apenas 0,5% dos estudantes brasileiros dessa faixa etária encontram-se no nível 5, estando aptos a localizar e organizar informações profundamente entranhadas no texto, cuja interpretação e reflexão exijam compreensão detalhada. Outro dado a ter em mente é que os baixos resultados nas avaliações em leitura concentram-se nos grupos sociais menos favorecidos, o que indica a necessidade de intervenção do poder equalizador do Estado, a fim de garantir educação de qualidade para todos.

Em 2012, o governo brasileiro lançou um programa promissor, com um objetivo nobre: “promover a alfabetização dos estudantes até os anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas” (Brasil, art. 1º, Medida Provisória n. 586, de 08/11/2012). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic prevê a ação conjunta dos estados, municípios e federação no sentido de proporcionar a formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudo; disponibilizar material didático, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; realizar avaliações sistemáticas; e fazer a gestão, mobilização e controle social do Pacto.

Ainda que a iniciativa seja louvável, o estudo desenvolvido por Lopes (2015) aponta lacunas importantes dessa iniciativa, que podem comprometer seus resultados. A partir da análise dos Cadernos de Formação do Pnaic e de entrevistas com professores do ciclo de alfabetização (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental), a pesquisa constatou que a formação proporcionada pelo Pacto não aborda uma das questões mais pertinentes no processo de alfabetização, a instrução fônica e explícita dos fonemas e grafemas, a sistematização de atividades de consciência fonológica, pré-requisito para a realização da decodificação das palavras, e que, ao mesmo tempo, contribui para fluência leitora e o incremento da compreensão.

Um dos pontos positivos apresentados pelos entrevistados foi a distribuição de livros de literatura infantil e jogos para as escolas, contribuindo para a exposição das crianças a materiais de leitura interessantes, em geral lidos pela professora, numa abordagem pedagógica cunhada como “leitura deleite”. No entanto, pouca ou nenhuma ênfase foi dada quanto a como detectar e amparar precocemente crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, ou que possam vir a apresentar dificuldades. Não há dúvida de que a leitura deleite é bem-vinda e desejável na escola, mas para que

todas as crianças possam usufruir desse prazer também de forma autônoma, e não apenas ao ouvir a leitura feita por outrem, é necessário desenvolver as competências necessárias para a decodificação rápida e fluente, a ampliação do vocabulário e das construções linguísticas. Além disso, a leitura pode ter outros objetivos, tão nobres quanto o prazer: a busca de informação, de conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio.

A falta de reflexão sobre os aspectos conscientes e inconscientes da leitura e sobre a complexa relação entre as modalidades oral e escrita da linguagem fica evidente na fala dos professores alfabetizadores, que se dizem preocupados com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e compreensão textual, mas ao mesmo tempo sentem-se desamparados, sem saber de que maneira auxiliá-los. Essa situação é especialmente dramática no terceiro ano do ciclo, que recebe crianças com 8 anos, muitas das quais ainda não automatizaram a decodificação fluente, comprometendo portanto o avanço no processo de aprendizagem por meio da leitura e escrita. Parece-nos bastante injusto e pouco eficaz postergar a avaliação das competências desenvolvidas ao longo do ciclo para o terceiro ano, quando na verdade o diagnóstico precoce das dificuldades (reconhecimento de palavras, pouco domínio das variantes mais formais da língua, lacunas em conhecimentos específicos) poderia instrumentalizar professores e comunidade escolar para a intervenção precoce e concomitante ao longo dos três anos do ciclo, deslocando o foco da atenção da questão de reprovar ou não a criança ao longo desse período para a questão mais fulcral: que tipo de intervenção pedagógica (ou clínica, quando for o caso) pode ser oferecida para que todos sejam capazes de ler? Ou ainda, parafraseando o belo slogan do programa americano, para que nenhuma criança fique para trás?¹⁶

Agradecimentos

A autora agradece a equipe da *Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives* (UNESCOG), *Center for Research in Cognition & Neurosciences* (CRCN), *Université Libre de Bruxelles* (ULB), Bélgica, pelo acolhimento e pela infraestrutura disponibilizada durante o estágio de pesquisa (2015-2016). A preparação deste artigo

16 Alusão ao programa instituído pelo governo americano *No child left behind*. (USA, 2001).

contou com o apoio da Capes (Processo BEX 5192/14-5), da Fapergs (Edital Pesquisador Gaúcho 02/2014) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (Res. 083/2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. (Org.). 2000. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: FAPESP; Campinas: ALB; Mercado das Letras.

Bates, E.; Harris, C.; Marchman, V.; Wulfeck, B.; Kritchevsky, M. 1995. Production of complex syntax in normal ageing and Alzheimer's disease. *Language and Cognitive Processes* 10 (5), 487-539.

Brasil. *Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> . Acesso em 5 de outubro de 2015.

Cavallo, G.; Chartier, R. (Org.). 1999. *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2v.

Coscarelli, C. V. 2016. Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Ceale/Ufmg. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>. Acesso em 07 janeiro 2016.

Cunningham, A. E. 2005. Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In: Hiebert, E. H.; Kamil, M. (Ed.). *Bringing scientific research to practice: vocabulary*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 45-68.

Dascal, M. 2006. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos. 720 p.

Dehaene, S.; Cohen, L. 2007. Cultural recycling of cortical maps. *Neuron* 56, 384-398.

Dehaene, S.; Pegado, F.; Braga, L. W.; Ventura, P.; Nunes Filho, G.; Jobert, A.; Dehaene-Lambertz, G.; Kolinsky, R.; Morais, J.; Cohen, L. 2010. How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science* 330, 1359-1364.

Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso. 372p.

Dehaene, S. 2014. *Consciousness and the brain: deciphering how the brain codes our thoughts*. New York: Viking. 336p.

Dehaene, S.; Cohen, L.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2015. Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience* 16, 234-244.

Flôres, O. C.; Gabriel, R. 2012. O quebra-cabeça da leitura: leitor, texto, autor. In: Moura, H.; Gabriel, R. (org.). *Cognição na linguagem*. Florianópolis: Insular, 219-236.

Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E.;

Marshall, J. C.; Coltheart, M. (Eds.) *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 301-330.

Gabriel, R. 2001. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Gabriel, R.; Flôres, O. C.; Scherer, L. C.; Molina, J. A. 2011. Aquisição e construção do sentido metafórico. *Veredas* 15, 2, 107-115.

Gabriel, R.; Flôres, O. C.; Scherer, L. C. 2012. Reading comprehension performance according to age and education level. In: Mininni, G.; Manuti, A. *Applied Psycholinguistic: positive effects and ethical perspectives*. Milano: Franco Angeli, v. I, 323-333.

Gabriel, R.; Morais, J. (no prelo). A leitura compartilhada, na família e na escola. In: Flôres, O. C.; Gabriel, R. *O que pais e professores precisam saber sobre leitura? Contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: Editora UFSM.

Gabriel, R.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2015. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro*, v. 68, n 4.

Gibbs, R. W. 1994. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.

Gough, P. B.; Hillinger, M. L. 1980. Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of The Orton Society* 30, 179-195.

Hoover, W. A.; Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and writing: an interdisciplinary journal* 2, 127-160.

Johansson, V. 2008. Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers* 53, 61-79.

Kato, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática. 144p.

Kamhi, A. 2007. Knowledge deficits: the true crisis in education. *The ASHA Leader*, 12(7), 28-29.

_____. 2009a. The case for the narrow view of reading. *Language, speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, 174-177.

_____. 2009b. Solving the reading crisis – Take 2: the case for differentiated assessment. *Language, speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, 212-215.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 480p.

- Koch, I. V.; Elias, V. M. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V.; Fávero, L. L. 1985. Critérios de textualidade. *Veredas*, 104: 17-34.
- Koch, I. G. V.; Travaglia, L. C. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 2002. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. Chicago Press. 256p.
- Lopes, M. I. 2015. *O impacto do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul: dando voz aos professores*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.
- MacWhinney, B.; Bates, E. 1989. *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 505p.
- Marcuschi, L. A. 2007. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez. 136p.
- Morais, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. 327p.
- Morais, J. 2013. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole. 154p.
- Morais, J. *Lire, écrire et être libre: de l’alphabétisation à la démocratie*. Paris: Odile Jacob, 2016.
- Morato, E. M.; Bentes, A. B. 2013. Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 55, 1.
- Nabokov, V. 2011. *Pale fire*. London: Penguin Books. 310p.
- Nagy, W. E.; Anderson, R. C. 1984. How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly* 19, 304-330.
- Nation, K.; Cocksey, J.; Taylor, Jo S.H.; Bishop, D. V.M. 2010. A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:9, p. 1031–1039
- OCDE/Inep. 2013. Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros. Brasília: Fundação Santillana. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 07/11/2014.
- OCDE. 2012. PISA 2012 – Programme for International Student Assessment. Country note: Brazil. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 07/11/2014.

Pegado, F.; Braga, L. W.; Nunes Filho, G.; Jobert, A.; Cohen, L.; Nakamura, K.; Ventura, P.; Pallier, C.; Morais, J.; Kolinsky, R. 2014. *Literacy Breaks Mirror Invariance for Visual Stimuli: A Behavioral Study With Adult Illiterates*. *Journal of Experimental Psychology* 143, 2, 887-894.

Saramago, J. 1995. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras. 312p.

Schotter, E.; Rayner, K. 2015. The Work of the Eyes During Reading. In: Pollatsek, A.; Treiman, R. *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 44-59.

Seidenberg, M. S. 2013. The science of reading and its educational implications. *Language learning and development* 9, 331-360.

Snowling, M. J.; Hulme, C. 2012. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53, 5, 593-607.

Soares, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* 25, 5-17.

Tomasello, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

USA. Department of education, Office of Elementary and Secondary Education. 2001. *No child left behind: a desktop reference*. Washington, DC.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ziegler, J. C.; Goswami, U. 2005. *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory*. *Psychological Bulletin* 131(1), 3-29.

Ziegler, J. C.; Goswami, U. 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science* 9, 5, 429–453.

Zilberman, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

ANALOGIA, METÁFORA E OUTRAS PROJEÇÕES EM GÊNEROS NÃO LITERÁRIOS: FUNCIONALIDADE E IMPLICAÇÕES SOCIOCOGNITIVAS

Aline Pereira de SOUZA¹⁷

RESUMO

Pretendemos mostrar que as projeções, como a analogia e a metáfora, são utilizadas em larga escala na maioria dos gêneros que são produzidos, inclusive nos “não literários”. Nosso *corpus* é composto de: títulos de matérias jornalísticas, redações de exames vestibulares e memes, que são os principais gêneros a que estão expostos os alunos do Ensino Médio. A hipótese que postulamos é que as projeções, frequentes em muitos gêneros, têm importante função argumentativa. Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco. Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, a competência dos estudantes em interpretação de textos e até em produção. Objetivamos, portanto, compreender a funcionalidade e os efeitos de sentido das projeções utilizadas nos textos escolhidos e verificar como o domínio e a consciência de tais conceitos pode ajudar os alunos a compreender melhor os textos que os circundam e produzir textos mais bem escritos. Esses textos estão sendo analisados à luz da Moderna Linguística Cognitiva e, para tanto, foram utilizadas a Teoria da Integração Conceptual (Blending) proposta por Fauconnier e TURNER (2002), TURNER (2014), a Teoria da Parábola, proposta por TURNER (1996), considerações sobre Analogia propostas por HOFSTADTER, D. & SANDER, E. e, também, em termos funcionais, o princípio da “presença” proposto por PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA (1996).

PALAVRAS-CHAVE: analogia; metáfora; projeções; gêneros não-literários.

Introdução: As projeções e os gêneros não-literários

Por muito tempo, as projeções foram consideradas recursos estilísticos, como se fossem utilizadas apenas para embelezar os textos. É a partir da publicação da obra

17 UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro: Machados Araraquara-SP, Brasil. CEP 14800-901. e-mail: alinepsline@gmail.com

Metaphors we live by, de Lakoff e Johnson (1980) que as projeções passaram a ser vistas de outra forma, como figura de pensamento existente em nossa mente.

Seria o fato de estarem no pensamento, principalmente a metáfora, que faria com que elas fossem explicitadas pela linguagem. Dessa forma, elas não mais seriam pensadas como uma mera questão de escolha, ou de estilo.

Muitos anos se passaram desde a publicação de tal obra, entretanto, em muitos lugares e no senso-comum, ainda prevalece a ideia de que tais projeções seriam típicas apenas do discurso literário, não tendo espaço nos gêneros que não o são.

Nosso trabalho visa a endossar a tese de que tal presença, independentemente do gênero em questão, é real e recorrente, conforme anunciado há tanto tempo. Além disso, pretendemos refletir sobre qual é a funcionalidade desse uso nos gêneros específicos que escolhemos para análise, que são: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de exame vestibular e Memes, todos extraídos de suportes digitais, como a Rede Social *Facebook* e o *site da* Instituição FUVEST (www.fuvest.br).

Muito se fala e se vê a linguagem metafórica sendo usada em textos literários ou afins. Entretanto, já que acreditamos ser a analogia e a metáfora onipresentes e muito usadas nos discursos que nos circundam e que produzimos, resolvemos então checá-las em textos que são primordialmente rotulados como “objetivos”, principalmente como os Títulos de Matérias Jornalísticas, e ver se há espaço para esse tipo de estratégia que, de acordo com o senso comum, estaria mais para a subjetividade de um texto literário.

Pode parecer, à primeira vista, um contrassenso incluir em um *corpus* gêneros tão diferentes, mas isso é fruto da visão sistêmica ou contextual que assumimos, tendo como objetivo estudar tal tema em seu uso por alunos do ensino médio e candidatos ao ensino superior (vestibulandos).

Vejamos: os vestibulares da maioria das universidades brasileiras, entre as quais se contam as paulistas, que é o estado onde se situa nossa universidade e onde exercemos nossa carreira docente, exigem, na prova de redação, que os candidatos sejam capazes de ler e interpretar coletânea de textos, a maioria deles jornalística.

Exige-se, também, que eles sejam capazes de argumentar defendendo seus pontos de vista. Por outro lado, esses jovens vivem, atualmente, imersos na *internet*, onde o *Facebook* ganha lugar de destaque.

A decisão de trabalhar com tais gêneros tão heterogêneos, portanto, é mais ou menos como juntar numa gôndola de supermercado vinhos, queijos, azeitonas e frios.

Embora sejam alimentos de natureza diversa, costumam, em muitas ocasiões, ser consumidos juntos.

A hipótese por nós postulada é que as projeções, em especial a metáfora e a analogia, são bastante frequentes em muitos gêneros e não apenas nos ditos “literários” e que têm importante função argumentativa.

Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco.

Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, o desenvolvimento dos alunos do ensino médio e vestibulandos em sua competência em leitura e produção de textos.

Os gêneros escolhidos: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de Exame vestibular e Memes - conceitos

Sabe-se que o conceito de gênero textual nasce com Bakhtin (1953; 1973). Entretanto, nas últimas décadas tal conceito é muito discutido, tanto dentro da academia quanto nas instituições de ensino básico, e há uma certa urgência manifesta de se adotar essa perspectiva para o ensino.

Marcuschi, pesquisador brasileiro sobre esse assunto, um dos mais importantes da atualidade, deixa claro, em seus escritos, inclusive, que “O estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda” (2008:147).

Diz ele a respeito desse assunto:

[...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [Assim] **os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.** (Marcuschi, 2008:155, grifo nosso)

De acordo com Abreu (2008), há infinitos gêneros e cada um tem suas convenções e regras. Estudar tais convenções, inclusive, está entre as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o trabalho nas salas de aula do Brasil.

Esse documento traz as seguintes reflexões a respeito disso:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. **Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.** É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN, 1997:23, grifo nosso)

A partir dessa perspectiva, é importante pensar nos conceitos dos gêneros em questão. O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA (cf. Costa, 2012) é definido como sendo um enunciado curto e objetivo que se coloca no começo de uma publicação jornalística para indicar ou identificar o assunto tratado e que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto.

O autor diz ser o título o elemento composicional do gênero que animará ou não o leitor à leitura do texto na íntegra. Sendo assim, é de suma importância que ele seja interessante, chamativo, e no caso até informativo. É interessante destacar que nos suportes digitais, hoje, os leitores, muitas vezes, informam-se apenas pelos títulos e não acessam o texto todo, daí a importância de que ele seja claro e informativo.

É muito importante esclarecer que tal conceito não se confunde com o de manchete, que, por sua vez é o nome dado apenas ao título da matéria principal da publicação do dia do periódico. Sendo assim, para esclarecer: toda manchete é um título de matéria jornalística, mas nem todo título de matéria jornalística é manchete.

MEME, por sua vez, segundo Milner (2012:12 *apud* Vereza, 2013:11) “[...] seriam artefatos de mídia amadores, extensivamente remixados, compartilhados e recirculados por diferentes participantes em redes sociais.”

Em relação ao seu formato e propósito comunicativo, Milner (2012) observa que os memes são gêneros multimodais, pois neles há interação entre imagem (texto não-verbal) e palavras (texto verbal) com o propósito de contar uma piada, fazer uma observação que se julga interessante ou propor um argumento.

Vereza, em seu estudo (2013:11), aponta a predominância de mensagens humorísticas e outras de cunho moral, proverbial, que podem ser consideradas do campo da autoajuda, pelo seu teor supostamente “edificante” e, portanto, seriam de natureza argumentativa, por defenderem um dado ponto de vista e apresentarem um olhar sobre determinados aspectos da vida.

A pesquisadora ainda acrescenta que muitos dos memes propõem metáforas - ou desconstrução ou paródia de metáforas – para criar o humor ou desenvolver um argumento.

O último gênero em questão é a DISSERTAÇÃO, gênero escolar, que, no caso do *corpus* escolhido, apresenta algumas peculiaridades composicionais, como obrigatoriedade de presença de título e número de linhas (mínimo de vinte e máximo de trinta), por tratar-se de uma produção de texto cujo propósito é fazer parte de um processo seletivo e que, por isso, a ele nos referiremos como REDAÇÃO DE EXAME VESTIBULAR.

Costa (2012:105) apresenta-nos a dissertação como sendo um tipo de redação em que há uma forma consagrada de organização estrutural em três partes: a primeira chamada de introdução, em que se apresenta o assunto a ser discutido e a tese, opinião do autor sobre esse tema; a segunda, chamada de desenvolvimento, em que são desenvolvidos os conceitos, ideias, informações e argumentos, gradual e progressivamente; e a terceira e última, chamada de conclusão, em que há um resumo de tudo o que foi expresso, com a retomada e condensação do conteúdo anterior do texto.

Após essa breve apresentação dos gêneros utilizados, que longe de pretender teorizá-los, pretende apenas apresentá-los ao leitor, seguiremos agora com a apresentação dos conceitos utilizados para a análises realizadas.

Analogia, Metáfora e outras projeções e suas funcionalidades nos gêneros em questão, sob a ótica da Linguística Cognitiva e da Retórica.

A Linguística Cognitiva, área da ciência, desenvolvida a partir da década de 70, cujos estudos baseiam-se no pressuposto central de que a linguagem reflete padrões de pensamento (cf. Evans e Green, 2006:05), hoje, fornece a nós várias ferramentas que podem servir para pensar a linguagem e sua expressão.

Para a presente análise, utilizaremos, principalmente, a Teoria da Parábola, proposta por Turner (1996); a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980); a Teoria da Integração Conceptual (*Blending*) proposta por Fauconnier e Turner (2002) e Turner (2014), considerações sobre Analogia propostas por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013) e, também, em termos funcionais, extraído da Teoria da Nova Retórica, o princípio da “presença” proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996).

A Parábola, que consideraremos um tipo de projeção, é um tipo especial de analogia entre narrativas, pois combina histórias e projeções. Dessa forma, a história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas, por meio de nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

A Analogia, presente por sua vez não só na parábola, mas também em outras circunstâncias, é definida como uma comparação baseada na similaridade percebida (cf. Evans & Green, 2006:98). Segundo os mesmos autores, uma analogia ocorre a partir de *blends* de redes de integração distintos (cf. Evans e Green, 2006:423).

Hofstadter, D. & Sander, E. (2013:03), propõem que sem os conceitos não pode haver pensamento e sem as analogias não há conceitos. Elas estariam, portanto, na base da composição de nosso pensamento.

Segundo eles, dessa forma, cada conceito em nossa mente deve sua existência a uma longa sucessão de analogias feitas inconscientemente ao longo de muitos anos, que, inicialmente, dão à luz o conceito e, depois, continuam a enriquecê-lo ao longo de nossa vida. Além disso, a cada momento de nossas vidas, os nossos conceitos são desencadeados, seletivamente, por analogias que o nosso cérebro faz sem cessar, em um esforço para dar sentido ao novo e desconhecido com base no que há de velho e conhecido.

No trecho que transcreveremos abaixo, de uma redação de vestibular, é possível identificar que o candidato inicia sua argumentação, em sua redação, valendo-se da história do mito grego das sereias:

Tema geral da Redação: Aproveite o melhor que a vida tem a oferecer com o cartão de crédito X.

Título da Redação: Tenho logo existo

Parágrafo inicial: No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações. (Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html>)

No caso do exemplo acima, vemos que, ao traçar uma comparação entre o que acontece com o homem que se deixa encantar pelo canto da sereia levando-o à ruína, assim também poderá acontecer conosco, se nos deixarmos encantar pelo consumismo. A história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Ou seja, aqui há a utilização de uma analogia, por meio de uma história, o que constitui uma parábola, para expressar uma opinião.

É visível que como artifício para iniciar seu texto e apresentar sua tese, o autor do texto vale-se dessa funcionalidade da parábola, de fazer o leitor ler uma história mais concreta e depois, projetá-la em outra, mais abstrata, com a finalidade de ser persuasivo desde o início de seu texto.

Podemos encontrar, em nossos textos, outros tipos de projeção além da Analogia e da Parábola. A Metáfora e outras projeções relacionadas a ela também são muitos recorrentes nos textos em questão.

A metáfora é um das questões centrais estudadas pela Linguística Cognitiva, ela implica

um mapeamento entre domínios em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio-fonte e transpõe-se para algo menos concreto em um domínio-alvo, assim, alguns itens dos *frames* são transpostos de um domínio a outro.

Frames são definidos por Fillmore (1982, 2006) como sendo quadros evocados pelo uso da linguagem que servem para ligar e preencher o conhecimento de fundo (cf.

Evans e Green, 2006:11)¹⁸

Ou seja, a linguagem não apenas decodifica sentidos particulares, mas também simboliza esses sentidos que constituem parte do conhecimento compartilhado de uma comunidade particular de falantes, assim, a linguagem pode ter uma função interativa, facilitando e enriquecendo a comunicação.¹⁹ (cf. Evans e Green, 2006:11)

Fillmore (1975,1977, 1982, 1985) propõe, portanto, que a organização dos sentidos das palavras é baseada nessa noção de *frames*, que seriam estruturas de conhecimento detalhado ou esquemas emergentes de experiências cotidianas. Segundo essa perspectiva, o conhecimento do significado das palavras seria, em parte, o conhecimento do *frame* individual a que essa palavra é associada. A teoria da semântica de *frames*, portanto, revela a rica rede de significados que compõe o nosso conhecimento das palavras. (cf. Evans e Green, 2006:166)²⁰

O título de matéria jornalística “Estadão Noite’ fala sobre os recentes ‘remendos’ no problema da Previdência Social” (Estadão, 25/06/2015) é um exemplo de enunciado com base em metáforas.

A primeira, em questão, é a personificação de Estadão Noite, que sabemos ser o jornal, portanto inanimado, mas que falará, ou seja, realizará uma ação humana.

Tal metáfora é conhecida como Personificação, segundo Lakoff e Johnson (1980), uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas; “faz-nos” tomar algo não humano como humano e permite-nos dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos ações e características. Em suma, é quando atribuímos qualidades humanas a entidades não-humanas que teríamos a Personificação, que é o que acontece aqui.

18 No original: *Language can be used to create scenes or **frames** of experience, indexing and even constructing a particular context (Fillmore 1982). In other words, language use can invoke frames that summon rich knowledge structures, which serve to call up and fill in background knowledge.* (Evans and Green, 2006:11)

19 No original: *In summary, we’ve seen that not only does language encode particular meanings, but also that, by virtue of these meanings and the forms employed to symbolize these meanings, which constitute part of shared knowledge in a particular speech community, language can serve an interactive function, facilitating and enriching communication in a number of ways.* (Evans and Green, 2006:11)

20 No original: *One proposal concerning the organisation of word meaning is based on the notion of a **frame** against which word-meanings are understood. This idea has been developed in linguistics by Charles Fillmore (1975,1977, 1982, 1985). Frames are detailed knowledge structures or schemas emerging from everyday experiences. According to this perspective, knowledge of word meaning is, in part, knowledge of the individual frames with which a word is associated. A theory of **frame semantics** therefore reveals the rich network of meaning that makes up our knowledge of words* (Evans and Green, 2006:166)

Outra metáfora, presente no mesmo enunciado é a dos “remendos” no problema da Previdência. É claro que não são remendos reais, de costura, mas aqui, significariam tentativas de resolver o problema (rasgo) que acabaram por deixar marcas.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), ainda, existem, inclusive, algumas Metáforas, quase sempre as mesmas, que são empregadas regularmente em diferentes línguas do mundo, a partir de domínios conceptuais que configuram organizações coerentes da experiência humana e que representam a maneira como pensamos e agimos.

1. Afeição é calor: *Ela abraçou o namorado calorosamente.*
2. Importante é grande: *Ele é um grande homem.*
3. Felicidade é para cima: *Ela é uma pessoa que está sempre para cima.*
4. Intimidade é proximidade: *Ela é muito próxima a mim.*
5. Dificuldades são pesos: *Essa tarefa está pesada.*

É visível que, constantemente, utilizamos expressões em que nos valemos das nossas experiências corporais para atribuir significados a elas e, então, entram em cena os esquemas de imagem, que são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensorio-motora, que quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos.

Alguns esquemas de imagem com os quais lidamos cotidianamente são EQUILÍBRIO (*BALANCE*); PERCURSO (composto de três elementos: ORIGEM, TRAJETO E META (*SOURCE, PATH, GOAL*); CONTATO (*CONTACT*); BLOQUEIO (*BLOCKAGE*); DINÂMICA DE FORÇAS (*FORCE- DYNAMICS*); CONTAINER (com as “partes” dentro, fora, fronteira).

É comum dizermos e ouvirmos enunciados como os ilustrados abaixo. Neles, há sempre um esquema de imagem que embasa o raciocínio:

Exemplos:

Estamos no coração da Amazônia. (esquema de *container*)

O avião precisou abortar o pouso. (esquema de percurso)

Nosso relacionamento chegou a uma encruzilhada (esquema de percurso)

A corporificação, também, é um “recurso” utilizado em larga escala tanto nos textos escritos como principalmente em nossas conversas diárias. Sendo assim, é evidente que em muitos dos textos, podemos detectar a utilização de expressões que podemos analisar à luz dos esquemas de imagens, como, por exemplo, do texto abaixo.

Nesse enunciado (“A sua vida só vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás”) percebemos o esquema de imagem do PERCURSO. A

interpretação de maneira bem simplificada seria: ir para frente é bom, e ficar parado, ou ir para trás é ruim, e algumas pessoas atrasariam sua vida, portanto, livre-se delas.

O pensamento analógico se constrói entre a ideia de progredir = ir para frente e regredir = voltar para trás.

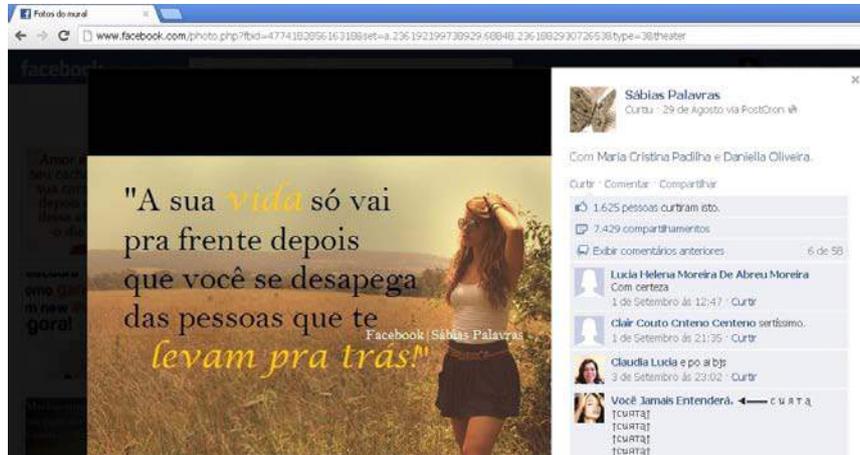


Figura 1: Exemplo de mensagem de *facebook* e esquema de imagem.
Disponível em: <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

É interessante constatar que um texto como esse é bem compreendido e aceito no meio em que circula, o que se pode comprovar pelo número de curtidas e compartilhamentos que há dele.

Outro conceito importante para nossa análise é o conceito de *blend* (mesclagem). Ele baseia-se na seleção de atributos que fazemos, quando temos de atribuir sentido a uma analogia ou a uma metáfora.

Um *blend*, segundo Turner (2014) é um novo espaço mental que contém alguns elementos de diferentes espaços mentais (os espaços de entrada) numa teia mental, mas que desenvolve o seu novo significado próprio. (cf. Turner, 2014:06)

Diante de uma frase como: “Meu colega estudou como um condenado para passar no vestibular.”, o leitor seleciona dentro do *frame* de condenado (julgado culpado, confinado a uma prisão, trabalho forçado intenso) apenas o atributo trabalho forçado intenso, desprezando os outros atributos. Da mesma forma, quando dizemos, metaforicamente: “Maria Rosa é louca por brigadeiro”, o leitor seleciona dentro do *frame* de louco (doença, alienação, fixação em algo), apenas o atributo fixação em algo (brigadeiro), desprezando os outros atributos.

Evans e Green (2006) dizem esse processo se baseia em um mapeamento de uma fonte de domínio (*source*) em um alvo (*target*), em que o alvo é entendido em termos da estrutura projetada.

Ainda segundo Evans e Green (2006) a *Teoria do Blending* foi originalmente desenvolvida para dar conta da estrutura linguística e do papel da linguagem na construção de significados, particularmente os aspectos “criativos”, como metáforas novas/originais/singulares, contrafactuais e etc. e é composta de uma rede de integração.

Tal rede consiste em pelo menos quatro espaços: o espaço genérico, dois *inputs* e o espaço *blended* (*generic spaces, two inputs, blended space*). Com a publicação de Turner (2014) tal esquema foi atualizado, e hoje, nessa teoria, teríamos a exclusão do espaço genérico.

Exemplo:



Figura 2: Exemplo de metáfora analisada através da Teoria do *Blending*.

Disponível em: <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

No modelo do *Blending*, fica claro que nem todas as características do *frame* do domínio de origem (*input 1*) costumam ir para o domínio alvo (espaço *blend*). Pode-se dizer, nesse caso, que características como penas, galho, voo são “desintegradas”. Pensa-se, portanto, no que pássaros e humanos teriam em comum, principalmente em relação às atitudes e o que elas significariam. O modelo de *Blending* dá origem a redes complexas que estão ligadas por dois ou mais *input spaces* por meio de espaços genéricos (*generic spaces*).

O espaço genérico (*generic space*) fornece informações que são abstratas o suficiente para ser comuns entre os dois (ou todos) os *inputs*. De fato, Fauconnier e Turner (2002) hipotetizam que as redes de integração são em parte

licenciadas/autorizadas pelos interlocutores que identificam a estrutura comum em ambos os *inputs*, o que autoriza a integração.

Além disso, uma característica distinta de uma rede de integração é o que isso consiste no espaço *blend*. Esse é o espaço que contém a estrutura nova ou emergente, a

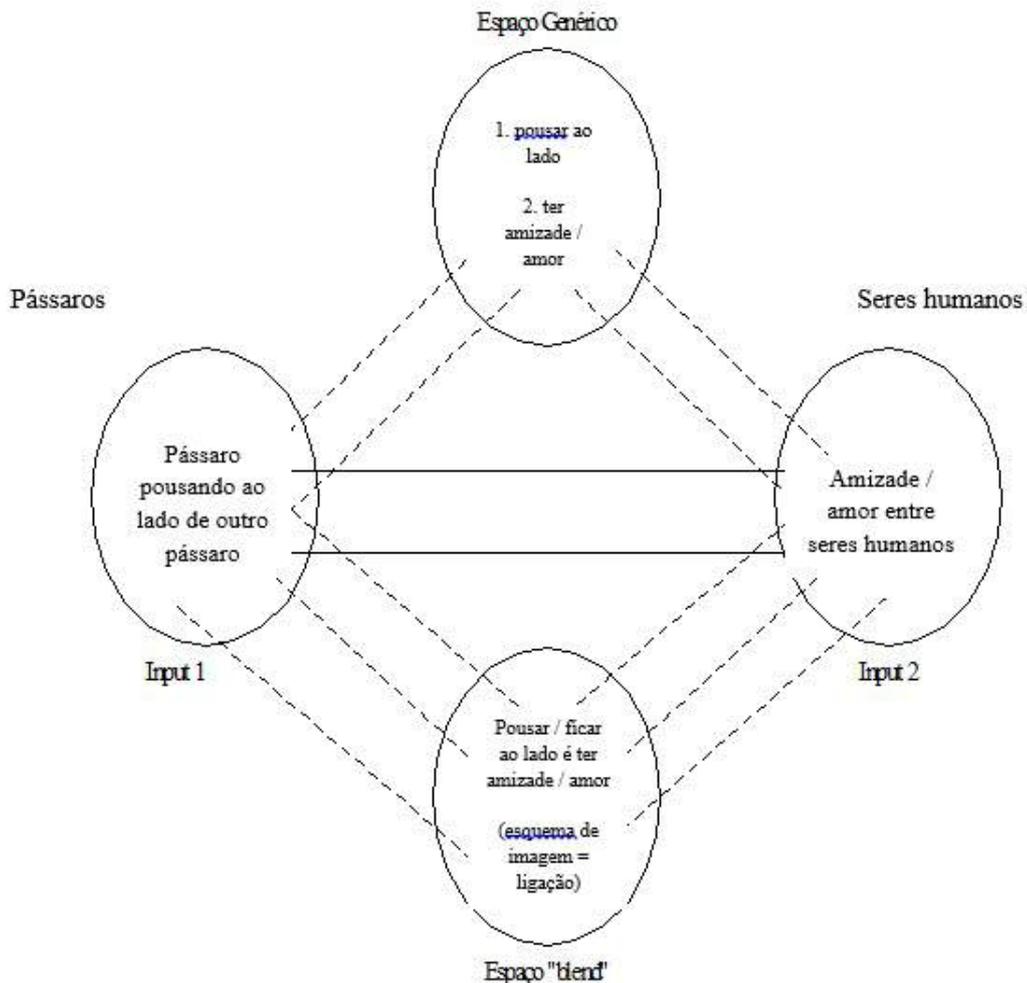


Figura 3: Representação de metáfora analisada através da Teoria do *Blending*.
Fonte: Elaboração própria.

informação que não está contida em nenhum dos *inputs*. Em outras palavras: o *blend* deriva de uma estrutura que não está contida em nenhum dos *inputs*.

Outros exemplos comuns de “blend” em nosso dia a dia:

Parentesco: minha tia / irmã da minha mãe.

Profissão: Neymar / o jogador do Barcelona.

Ciclo do tempo: A primavera vai chegar de novo. (Não se trata de uma primavera anterior, mas de uma nova primavera. Mesclamos num “blend” todas em uma só). O museu da TAM fecha às 17 horas. (Não é apenas hoje. Mesclamos, todos os dias, comprimindo-os num dia só)

Em adição a todos esses conceitos da Linguística Cognitiva, utilizamos as ideias sobre retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Abreu (2005), além de Aristóteles (s/d) e Meyer (2007). De modo geral, todos esses autores afirmam que, em uma argumentação, o enunciador precisa influenciar e fazer com que seu público adira ao seu discurso e, para que isso aconteça, deve haver adaptação ao auditório.

Acreditamos que tal adaptação é pretendida por conta desses usos de projeções que visam, principalmente, a tornar a mensagem mais acessível ao leitor, em qualquer um dos gêneros.

Outra ideia defendida pelos teóricos da retórica é a de que quando o enunciador precisa convencer um auditório heterogêneo, deve utilizar argumentos múltiplos para conquistar todos os seus ouvintes e pode utilizar de diversos recursos.

Acreditamos, também, que esses diversos recursos, envolvem principalmente a escolha de projeções, como as metáforas e analogias, como maneira de criar imagens na cabeça do leitor.

E qual a relação de tudo isso com o dia a dia na sala de aula? Esboço de sugestões didáticas que contribuirão para um melhor desempenho em leitura e escrita

Nossa experiência em sala de aula nos mostra o que qualquer pesquisa comprova: os estudantes brasileiros têm muita dificuldade em compreender o que leem e em produzir textos. É por isso, que uma de nossas preocupações centrais é a de sugerir propostas para que essa dificuldade seja trabalhada e, quem sabe, diminuída.

Acreditamos que quanto mais contato o aluno tiver com textos, com o passar do tempo e pela realização de atividades de compreensão, menos dificuldades ele apresentará para realizar tais atividades.

De acordo com a concepção interacional (dialógica) de leitura, os leitores são considerados sujeitos ativos no processo de construção de sentidos (cf. Koch, 2006:10-11). Nessa perspectiva, segundo a autora,

[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, 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 de um evento comunicativo. (Koch, 2006:11-grifos da autora)

A autora ainda se refere, ao fazer apontamentos sobre o processo de leitura, à importância dos conhecimentos que o leitor já traz consigo, quando da atividade de contato com o novo texto. Segundo ela,

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (Koch, 2006:18)

É providencial, depois de ler as ideias defendidas por Koch, lembrar sobre o pensamento analógico sugerido por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). Parecem-nos ser as analogias mentais responsáveis pela produção de sentido quando da leitura.

Ainda sobre este processo de produção de sentidos, a autora chama nossa atenção para o fato que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sócio-cognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências” (Koch, 2006: 21). Tal opinião da autora corrobora para a relação por nós estabelecida.

É importante ressaltar a importância de tentar “abrir os olhos” do estudante-leitor para a decodificação das pistas presentes nos textos, que devem ser relacionadas aos conhecimentos que ele possui, pois:

Assim, se [...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, **entram em jogo os conhecimentos do leitor**. (Koch, 2006:37 – grifo nosso)

Tais conhecimentos seriam de suma importância para o processo de leitura, pois:

[...] na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de **conhecimentos que temos armazenados na memória** [...] Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (Koch, 2006:39 – grifo nosso)

Ainda sobre os conhecimentos que utilizamos para a compreensão textual, a autora (Koch, 2002, 2006) afirma que “[...] para que possamos fazer o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são utilizados: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.” (Koch, 2006:39-40)

Durante qualquer processo de leitura, sempre chamamos a atenção de nossos educandos para o fato que para entender um texto devemos levar em conta “todas as pistas” que ele contém e para isso devemos usar toda a nossa “bagagem”, ou seja, nossos conhecimentos, conforme supracitado, pois, como nos alerta Koch: “[...] o sentido não está no texto, se considerarmos que **nem tudo está dito no dito**, ou ainda, que **nem tudo o que está dito é o que está dito**”. (Koch, 2006:47 – grifo da autora)

É compreensível, portanto, que durante o processo de leitura hipóteses vão sendo levantadas e essas devem ser confirmadas ou não, durante a leitura, dada a decodificação do que “está” no texto.

Uma outra constatação importantíssima que a autora nos traz é em relação ao papel do contexto para a construção dos sentidos. Sobre isso, ela afirma:

[...] Em uma situação de comunicação, **os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto** - o que é constituinte constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.

O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual [...] Dessa forma, [...] **o contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores.** (Koch, 2006:63 – grifo nosso)

A autora ainda defende que o contexto cognitivo dos interlocutores, (nossos alunos leitores, no nosso caso) é de suma importância para a compreensão textual. Nas palavras dela:

Este último [o contexto cognitivo dos interlocutores], na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito; o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*” , “*scripts*”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana) (cf. Koch, 1997; Koch, 2006: 63-64 – grifo nosso)

É perceptível, portanto, que Koch assume aqui a importância dos *frames* para a compreensão textual. Assim, ela conclui a questão a respeito da importância do contexto:

O contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseada nos saberes dos interlocutores, **mobilizadas para a interpretação de um texto**. Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas [...] por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. [...] **O texto é a confirmação de que a consideração ao contexto linguístico ou co-texto , ao contexto da situação mediata e imediata e ao contexto sociocognitivo faz com que nós, leitores, rapidamente, explicitemos as informações apenas sugeridas.** (Koch, 2006:64 – grifos da autora e nossos)

Com base nessa ideia de que uma palavra sempre está associada a um *frame*, buscamos perceber em que medida os conceitos e sentidos pré-existentes à leitura de nossos alunos podem ajudá-los quando dessa atividade.

Partindo de todas essas considerações sobre leitura e construção de sentidos, acreditamos ser interessante que aconteça, inicialmente, o exercício de Interpretação Textual que terá por objetivo verificar a capacidade que os alunos têm de entender as analogias, metáforas e projeções presentes.

Em seguida, explicitar as estratégias argumentativas encontradas nos textos em questão, de maneira a explicitar a construção da argumentação dos alunos dentro dos gêneros pesquisados, pode também, fazer com que o estudante-leitor perceba em que medida tais projeções realizam seus papéis argumentativos, mesmo em gêneros que, por sua natureza, não o são argumentativos.

O raciocínio sobre a funcionalidade de tais projeções torna-se uma atividade frutífera para o momento, na medida em que criticamente, o leitor pode avaliar os papéis que adquirem nos textos.

Considerações finais

É fato que as projeções fazem com que os textos fiquem argumentativamente mais fortes e servem como estratégias retóricas recorrentes. A Linguística Cognitiva possui uma ampla gama de ferramentas que pode nos ajudar a analisar e entender os

textos que nos circundam, e assim, também pode contribuir para a formação do professor com o objetivo de que ele possa incentivar seus alunos a interpretar de maneira mais plena os textos que os circundam e escrever textos mais bem escritos e argumentativamente fortes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Antônio. S. 2005. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 8ªed. Cotia: Ateliê Editorial.

Abreu, Antônio. S. 2008. *O design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção*. SP: Ateliê Editorial.

Aristóteles. s/d. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro.

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). 1973(1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 1994(1953). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.327-358.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 144p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf

Costa, Sérgio. R. 2009. *Dicionário de gêneros textuais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Evans, Vyvyan and Green, Melanie. 2006. *Cognitive Linguistics - An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers London.

Fauconnier, Gilles. and Turner, Mark. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Fillmore, Charles. 1982. Frame semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, p. 111-37.

Fillmore, Charles. 1975. An alternative to checklist theories of meaning, *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Amsterdam: North Holland, p. 123-31.

Fillmore, Charles. 1977. Scenes-and-frames semantics. In: Zampolli, A. (Ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North Holland, p. 55-82.

Fillmore, Charles. 1985. Frames and the semantics of understanding, *Quaderni di Semantica*, 6, p. 222-54.

- Fillmore, Charles. 2006. Frame Semantics. In: Geeraerts, G. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 373-400.
- Hofstadter, Douglas. & Sander, Emmanuel. 2013. *Surfaces and essences. Analogy as fuel and fire of thinking*. New York: Basic Books.
- Koch, Ingedore G. V. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, Ingedore G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Koch, Ingedore G. V. e Elias, Vanda M. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lakoff, George and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Marcuschi, Luiz. A. 2008. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Meyer, Michel. 2007. *A retórica*. São Paulo: Ática.
- Milner, Ryan. 2012. *The world made meme: discourse and identity in participatory media*. Lawrence: The University of Kansas.
- Olbrechts-Tyteca, Lucie.; Perelman, Chaïm. 1996. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Turner, Mark. 1996. *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- Turner, Mark. 2014. *The origin of ideas: blending, creativity and the human spark*, Oxford: Oxford University Press.
- Vereza, Solange. 2003. Metáfora é que nem... Cognição e discurso na metáfora situada. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, p.2-21, jul.dez.