



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS**

RODOLFO SAMPAIO DE AQUINO ARAÚJO

**ANÁLISE INTERPRETATIVA DE UMA PARÓDIA POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGANDO OS RECURSOS
ESTRATÉGICOS DE LEITURA NA MODALIDADE REMOTA**

FORTALEZA - CEARÁ

2021

RODOLFO SAMPAIO DE AQUINO ARAÚJO

ANÁLISE INTERPRETATIVA DE UMA PARÓDIA POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGANDO OS RECURSOS
ESTRATÉGICOS DE LEITURA NA MODALIDADE REMOTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Letras Português
do Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Me. Hylo Leal
Pereira.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2021

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

Araújo, Rodolfo Sampaio de Aquino.

Análise interpretativa de uma paródia por alunos do ensino fundamental: investigando os recursos estratégicos de leitura na modalidade remota [recurso eletrônico] / Rodolfo Sampaio de Aquino Araújo. - 2021.

53 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (GRADUAÇÃO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Me. Hylo Leal Pereira.

Coorientação: Profe. Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

1. Estratégias de leitura. 2. Texto como evento. 3. Sociocognição. . I. Título.

RODOLFO SAMPAIO DE AQUINO ARAÚJO

ANÁLISE INTERPRETATIVA DE UMA PARÓDIA POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGANDO OS RECURSOS
ESTRATÉGICOS DE LEITURA NA MODALIDADE REMOTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Letras Português
do Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Me. Hylo Leal Pereira.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria Helenice
Araújo Costa.

Aprovado em: 09/03/2021

AVALIAÇÃO



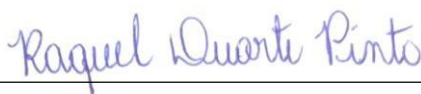
Prof. Me. Hylo Leal Pereira (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dra. Andrezza Alves Queiroz
Universidade Estadual do Ceará – PosLA / UECE



Prof.^a M.^a Raquel Duarte Pinto
Universidade Estadual do Ceará – ProfLetras / UECE

Aos meus avós, digo pais, que desde criança me acolheram, deram muito amor e incentivo a continuar seguindo meu sonho de ser professor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela escolha do curso que não poderia ter sido melhor. Por todos esses anos ter me guiado nos caminhos tão grandiosos e valorosos que é o ensinar e aprender.

Aos meus pais, Francisca Antônia e Rodolfo Evangelista pelo carinho e por terem me acompanhado nesta longa caminhada que espero está só começando.

Aos meus avós, que acompanharam, desde o início, a minha trajetória na Universidade me incentivando e até mesmo, com discussões sobre as teorias às tardes na varanda.

Às minhas amigas Amanda Lopes e Dalilla Limeira, meninas competentes, que me acompanharam em várias disciplinas e por quem tenho meu sincero respeito e admiração. Aos meus amigos e colegas de turma e aos que fui adquirindo ao longo do curso.

Aos professores da graduação com quem tive a honra de fazer as disciplinas e que, com certeza, contribuíram para minha formação intelectual e humana.

Falando de professores, deixo meus singelos agradecimentos à professora Maria Helenice, que me deu oportunidades grandiosas para a minha formação acadêmica. Nossa proximidade se deu na disciplina de Telp, depois, na de LT e continuou durante sua orientação na bolsa de IC, o que me proporcionou oportunidades para apresentar trabalhos em vários eventos universitários. Mais do que orientadora, percebi a sua humildade, sua generosidade e seu olhar meigo como uma mãe que abraça seus filhos. E foi isso que senti durante essa trajetória. Suas atitudes mostrando-nos cativam no primeiro olhar, nos mostrando que o ensino é aprender a sermos mais humanos.

Ao professor Hylo Leal, orientador desta monografia, que me acompanhou, durante um ano e poucos meses, em minha meta nas leituras e escrita e em algumas dificuldades que foram sanadas com este trabalho. Os encontros e as discussões foram importantíssimos que me fizeram refletir sobre minha formação como futuro professor. A sua paciência e calma me chamaram bastante atenção de tal forma que me fizeram refletir que o processo de escrita é, além de tudo, o exercício dessas qualidades, as quais vou levar para minha formação científica e humana.

A todos e todas colegas, amigos(as), professores(as) da graduação e pós-graduação que contribuíram para que, de fato, este trabalho se tornasse realidade.

“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral a investigação de estratégias de leitura por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza na perspectiva da sociocognição em atividades realizadas por meio remoto, visto às condições sanitárias em face da pandemia de covid-19. Seu objetivo específico é compreender as formas inferenciais desenvolvidas pelos alunos que contribuem para a construção do sentido do texto. Para fundamentar esta pesquisa, usamos pressupostos teóricos do texto como evento de Beaugrande (1997), percorremos várias visões de leitura discutidas em Franco (2011), e recorremos à Teoria da Complexidade com Maturana e Varela (1984), Pellanda (2005) e Larsen-Freeman (1997). Valemo-nos, ainda, da visão de língua e linguagem de Marcuschi (2008), bem como das estratégias de leitura apontadas por ele. Na metodologia, enfatizamos que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo com geração de dados de forma virtual, além disso, as categorias (questões metacognitivas, questões que mobilizam conhecimentos de mundo e questões que funcionam como andaimes) foram construídas com base nas análises realizadas. As análises das questões foram organizadas em blocos de categorias. Os dados foram gerados a partir de uma atividade de língua portuguesa realizada por meio da plataforma Formulários Google. Em nossas análises, buscamos entender como se dava o processo de formação de estratégias com bases nas inferências dos alunos sobre uma paródia de Veríssimo: Conto de Fadas para Mulheres Modernas. Por meio desta pesquisa, pudemos perceber que as estratégias de leitura são trabalhadas de maneira colaborativa entre os participantes do evento textual. Os alunos, portanto, reconstruíram seu projeto de dizer de forma autônoma e espontânea interferindo nas suas produções de estratégias no evento textual.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Texto como evento. Sociocognição.

ABSTRACT

This work has as its general objective the investigation of reading strategies by students of the 9th grade of elementary school in a municipal public school in Fortaleza from the perspective of sociocognition in activities carried out by remote means, given the sanitary conditions in the face of the covid-19 pandemic. Its specific objective is to understand the inferential forms developed by the students that contribute to the construction of the meaning of the text. To support this research, we use theoretical assumptions of the text as an event by Beaugrande (1997), we go through several reading views discussed in Franco (2011), and we resort to the Theory of Complexity with Maturana and Varela (1984), Pellanda (2005) and Larsen - Freeman (1997). We also use Marcuschi's (2008) language and language vision, as well as the reading strategies pointed out by him. In the methodology, we emphasize that this is a qualitative research with data generation in a virtual way, in addition, the categories (metacognitive questions, questions that mobilize knowledge of the world and questions that work like scaffolding) were built based on the analyzes carried out. The analyzes of the questions were organized in blocks of categories. The data were generated from a Portuguese-speaking activity carried out using the Google Forms platform. In our analyzes, we sought to understand how the process of forming strategies was based on the students' inferences about a parody of Veríssimo: Fairy Tale for Modern Women. Through this research, we could see that the reading strategies are worked in a collaborative way among the participants of the textual event. The students, therefore, reconstructed their project of saying autonomously and spontaneously, interfering in their production of strategies in the textual event.

Keywords: Reading strategies. Text as an event. Sociocognition.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	Língua e linguagem – um percurso histórico.....	14
2.2	Texto.....	16
2.3	Leitura.....	17
2.3.1	Abordagem decodificadora.....	17
2.3.2	Abordagem cognitiva.....	18
2.3.3	Abordagem interacional.....	19
2.3.4	Abordagem complexa de leitura.....	20
2.3.5	Estratégias de leitura.....	22
3	METODOLOGIA.....	26
3.1	Tipo e natureza da pesquisa.....	26
3.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	26
3.3	Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	27
3.4	Categorias de análise.....	31
3.4.1	Questões metaconitivas.....	31
3.4.2	Questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes.....	32
3.4.3	Questões que funcionam como andaimes.....	32
3.4.3.1	<i>Reconstruções/inferências.....</i>	33
4	ANÁLISES.....	34
4.1	Questões metacognitivas.....	34
4.2	Questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes.....	37
4.3	Questões que funcionam como andaimes.....	39
4.3.1	Reconstruções / inferências.....	41
5	CONCLUSÃO.....	49
	REFERÊNCIAS.....	50
	ANEXO A -PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	52

1 INTRODUÇÃO

Alguns autores, dentre os quais podemos citar Costa (2010) e Costa, Monteiro e Alves (2016), apontam-nos que a abordagem do texto no material didático escolar é, na maioria das vezes, descontextualizada, colaborando para que o texto sirva como pretexto para ensinar a Língua Portuguesa, levando, às vezes, o aluno a ter dificuldade de ler e compreender o texto em sua forma aprofundada. Por esse motivo, a competência leitora do aluno fica comprometida. Assim, destacamos que o desconhecimento dos alunos a respeito de determinadas estratégias de leitura, como levantamento de hipóteses, o que nos leva a fazer inferências, é uma problemática que interfere na relação entre o leitor e o texto.

Reconhecemos a importância desse tipo de abordagem, tendo em vista que documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), apontam-nos sobre a necessidade de trabalharmos essas competências, de modo que o aluno desenvolva habilidades de leitura de maneira mais adequada ao contexto de vida e aos seus conhecimentos de mundo.

Diante desse cenário, levantamos as seguintes questões:

De que estratégias os alunos fazem uso na leitura de textos?

De que inferências os alunos fazem uso para a construção dos sentidos do texto?

As estratégias de leitura são meios cognitivos pelos quais o leitor se vale para interpretar textos. Nesse sentido, como objeto da nossa pesquisa, escolhemos as estratégias inferenciais.

Além disso, acreditamos na importância de estudos voltados para a abordagem de leitura na perspectiva sociocognitiva, pois esta leva em consideração aspectos de várias ordens, como os contextuais, ou seja, atenta-se para a interação entre o texto, a realidade do leitor e seus conhecimentos de mundo, compreendendo que há uma construção de sentidos. Sobre estratégias de leitura, Karnal (2014) e Rodrigues (2018) descreveram, em seus artigos, o desenvolvimento desse campo de estudo no Brasil. Karnal (2014) expôs que essas estratégias no ensino de leitura em sala de aula proporcionam ao aluno a conscientização sobre os meios aos quais ele pode recorrer para atingir a compreensão do texto. A autora conclui sua pesquisa afirmando que as novas metodologias de ensino de leitura trouxeram avanços significativos na área pedagógica. Estes apontam para uma diversidade de interesses sobre as estratégias, revelando como o assunto foi inserido na área de educação.

Já Rodrigues (2018) apresenta brevemente algumas dissertações, teses e publicações em anais nas quais aparece o termo “estratégias de leitura”. A partir desse trabalho, vimos como essa temática se aplica a vários contextos de ensino, desde pesquisas

voltadas às práticas pedagógicas ao próprio ato de ler.

Assim, percebemos que os trabalhos desenvolvidos trouxeram grandes avanços para o meio acadêmico e social. Desse modo, a partir das pesquisas citadas, consideramos que, com este estudo, podemos contribuir para o estado da arte em estratégias de leitura, com o desenvolvimento da nossa pesquisa com alunos do ensino fundamental - anos finais, especificamente alunos do 9º ano de uma escola pública localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil.

Entendemos que a análise desenvolvida a partir do corpus gerado nesse ambiente de pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão de como o uso das estratégias inferenciais impacta no processo de interpretação de textos. Acreditamos ainda que este estudo será significativo para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à compreensão e realização de inferências. Nosso tema de pesquisa se torna relevante até mesmo para nós, professores em formação acadêmica, tendo em vista a necessidade de nos questionarmos acerca do desempenho dos alunos no que tange ao uso dessas estratégias cognitivas e ao impacto disso em âmbito escolar e social.

Nossa pesquisa tem como objetivo maior, investigar a utilização de estratégias de leitura por alunos do Ensino Fundamental – anos finais, na perspectiva da sociocognição por meio de atividade realizada remotamente. Para tanto, temos como objetivo específico: compreender as formas inferenciais utilizadas por alunos do Ensino Fundamental – anos finais que contribuem para a construção do sentido do texto por meio de atividade realizada remotamente.

Para que esses objetivos fossem alcançados, levantamos duas hipóteses. A primária, de que o aluno é treinado a olhar o texto apenas na sua materialidade textual, deixando, muitas vezes, escapar as minúcias que poderiam levá-lo a desenvolver habilidades e estratégias inferenciais, sejam elas linguísticas (aspectos morfológicos, fonológicos e sintáticos), cognitivas e/ou sociais na busca de uma compreensão mais ampla; a secundária, de que o contato do aluno com a leitura é, por vezes, superficial, levando-o a olhar o texto sem muito critério, apenas de acordo com aspectos linguísticos verbo-visuais, decodificando, por exemplo, as palavras que estão em destaque no texto, ou mesmo fazendo interpretações inválidas. Entendemos que isso ocorre provavelmente pela falta de domínio das estratégias inferenciais de leitura. A escolha de se trabalhar esse objeto (estratégias de leitura) foi iniciada na disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP) na qual, construímos atividades e que por sua vez, foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Fortaleza gerando um artigo em Língua Textual (LT). Este artigo abriu espaço com a bolsa de

iniciação científica (IC-UECE/2019-2021) dando oportunidade para apresentar em eventos acadêmicos tais como Semana Universitária, simpósios, palestras. Além disso, o trabalho com as orientações, discussões dos alunos da graduação e pós-graduação e no Grupo Estudos e Ensino do Texto (GEENTE/ CNPq) foi um grande impulsionador de nossa curiosidade em pesquisar tais fenômenos.

Finalizando nossa introdução, apresentamos os elementos constitutivos da monografia que conta de fundamentação teórica contemplada em três subseções: Língua, Linguagem; Texto e Leitura. A metodologia, em que apresentamos nosso percurso de pesquisa, bem como nossas categorias de análise. Na sequência, temos as análises propriamente ditas, subdivididas, por sua vez, em três subseções. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, bem como as referências das quais nos utilizamos para composição da investigação seguida de anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasarmos nossa pesquisa e o nosso posicionamento como pesquisadores, valeremo-nos dos estudos linguísticos da Linguística Textual e afins que serão aqui esbocados. Esta seção se divide em três subseções– 1) Língua e Linguagem - na qual faremos um breve percurso histórico para entendermos como a língua se modifica com o passar do tempo; 2) Texto – em que apresentamos a concepção adotada em nossa pesquisa; e 3) Leitura e suas diversas perspectivas. Nessa subseção apresentaremos, ainda que rapidamente, algumas estratégias de leitura que subsidiaram nossas análises.

2.1 Língua e linguagem – um percurso histórico

O estruturalismo inaugurado por Saussure (1995) é uma corrente linguística deixada pelos formalistas que preza pela linguagem formal, sem uma conexão com a realidade do sujeito. Essa corrente concentra seu esforço teórico em tratar a língua como sistema autônomo, encontrando, inclusive, os pontos comuns entre diferentes línguas. Em contraste a isso, surgem estudos com objetivo de desenvolver uma pragmática que trabalha com uma perspectiva de língua considerando os seres linguajantes que somos, criticando o estruturalismo pelo fato deste olhar a língua apartada da convivência dos indivíduos e objetificada.

Com a reflexão levantada, percebemos diferenças entre a visão estruturalista de língua e o modo como o behaviorismo concebe a aprendizagem, por mais que esses conceitos possam soar a mesma ideia.¹ A aprendizagem behaviorista, de um modo geral, é proveniente da geração de estímulos que desencadeia no modo mecânico de agir, ou seja, o indivíduo é condicionado (treinado) pelo ambiente a realizar ações automáticas que resultam em respostas preestabelecidas, enquanto que o estruturalismo baseia-se na análise de língua e linguagem desencarnada, apartada da realidade e da subjetividade, o que também resulta em uma visão objetivista.

Por conseguinte, e de forma oposta, temos a compreensão de língua de Chomsky. Segundo Leffa (1996), Chomsky se preocupa em investigar como a criança adquire uma

¹ Importante deixar claro que a perspectiva behaviorista está voltada à aprendizagem de modo geral, não está circunscrita apenas à língua, linguagem.

língua, ou mesmo cria palavras nunca antes ouvidas, o que explicaria sua propensão para aprender uma segunda língua com mais facilidade que adulto. Ele critica a aprendizagem por condicionamento (behaviorismo) pois, antes de o falante ter o contato com o texto, já carrega conhecimentos preestabelecidos na sua mente (LEFFA, 1996 *apud* FRANCO, 2011).

Mudanças nos estudos sobre língua/linguagem foram significativas pela necessidade de os linguistas realizarem uma análise mais aprofundada que tivesse uma relação mais próxima da realidade dos indivíduos, pois interagem na e pela linguagem em seu processo de vir a ser.

Para fazermos uma interface dos estudos da interação verbal com os pressupostos da linguística cognitivista de caráter sociocognitivo, citamos o artigo de Costa, Monteiro e Alves (2016) que corrobora a ideia de linguagem defendida por Salomão (1999) concebida como:

operadora da conceptualização socialmente localizada através de um sujeito cognitivo em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo. (...) a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto do uso (SALOMÃO, 1999, p. 64-65, grifos da autora).

Seguimos esse entendimento, no qual a linguagem está inserida no âmbito do qual fazem parte as interações verbais, interferindo na construção dos sentidos do texto, implicando aí na priorização desses processos defendidos por Salomão (1999 *apud* COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016).

Mondada e Dubois (1995) tratam das diferentes maneiras de referenciarmos no mundo, construindo categorias móveis, respeitando contextos sociais. Para as autoras, há discretização dos objetos do mundo, o que confronta a ideia de linguagem como representação. Criamos versões provisórias do mesmo objeto do mundo, sendo esta, por exemplo, a explicação para a sua refração. Inferimos, portanto, que criamos categorias para nos referirmos ao mundo, o que nos leva a pensar no modo como vemos e nos relacionamos com o mundo a nossa volta.

Portanto, para a nossa pesquisa, nos valeremos da seguinte ideia, abraçada pela comunidade acadêmica - a imprevisibilidade da linguagem, pois a linguagem é uma refração da realidade (MARCUSCHI, 2007). As atividades de linguagem e compreensão são realizadas cooperativamente, não são transparentes e muito menos lineares, dadas a priori, mas processos de construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

2.2 Texto

Seguindo a perspectiva de texto, para esse estudo nos valeremos da perspectiva sociocognitiva, quando o texto é visto em sua complexidade. A complexidade textual está na maneira de ver o texto como potencializador de múltiplos sentidos. Tal trabalho depende dos conhecimentos que construímos: linguístico (responsável pela articulação de som-sentido das palavras); pragmático (encarregado de integrar fatores sociais/contextuais na descrição dos textos) e cognitivo (responsável pela propensão para interpretação de textos que estejam relacionados com conhecimento individual). A união de todos esses fatores resulta no sociocognitivismo (relação entre o que está “armazenado na memória” do indivíduo e as interações sociais exercidas pelos interlocutores dotados de objetivos comunicativos) (KOCH; ELIAS, 2010).

Reconhecemos o texto como um elemento complexo, o que levaria a pensar o texto em seu sentido mais amplo, para além da sua materialidade, por isso a ideia do texto multissistêmico e de caráter hipertextual (MARCUSCHI, 2000). Quando encaramos o evento textual, estamos considerando os sujeitos construtores de inferências, a partir de informações que o texto nos proporciona, chamadas de links, os quais possibilitam ao leitor acessar outros textos construindo, assim, uma rede complexa.

Reconhecemos, também, “o texto como evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais e não apenas como uma sequência de palavras ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), o que levaria o indivíduo a ser um ator participante da construção do evento textual, tornando-o dinâmico e irrepetível.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Beaugrande (1997, p. 10) a qual diz que “a sequência que realmente se ouve ou vê seria comparável à ponta de um iceberg, ou seja, uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor”.

Além do que já foi argumentado, quando falamos de contexto, teremos que considerar a existência da emergência e incorporação das informações. De acordo com Hanks (2008), a primeira seriam os contextos de produção, circulação e recepção do evento textual. Já a segunda, os elementos hipersemióticos levariam o leitor a compreender as informações de modo que fizesse parte dessa construção histórica e social.

Tendo a noção desses processos, à medida que o indivíduo incorpora a situação emergencial de modo interativo, poderá fazer enquadramentos “sócio-históricos mais amplos” (HANKS, 2008, p. 78).

A emergência é um traço difundido do contexto, o qual é dinâmico ao longo de várias trajetórias em vários níveis. O que devemos chamar de tempo do contexto decorre da interação entre distintas temporalidades nos níveis da situação (tempo do corpo), do cenário, do campo demonstrativo (tempo formulado e invocado com signos, eles próprios produzidos no tempo), tempo do campo social (carreira, reavaliação histórica das posições, dos objetos e do que está em jogo), e tempo do habitus (costumes mentais ou físicos incorporados, rotinizações, alinhamento das disposições de acordo com as avaliações) (HANKS, 2008, p. 144 - 145).

Destacamos a emergência e incorporação como quadro importante para a nossa pesquisa, visto que a atividade desenvolvida com alunos do fundamental **II** aborda um texto e, para que o texto seja interpretado, muitas vezes, acessamos a nossa história de vida, além de considerarmos a situação em que aquele texto foi produzido, que meio está circulando e que público o acessa.

2.3 Leitura

Falando de texto, passaremos para as várias concepções de leitura e como eram trabalhadas de acordo com o período no qual cada abordagem foi empregada. Mais adiante, discutiremos sobre as estratégias de leitura que consideramos parte imbricada nessas concepções.

2.3.1 Abordagem decodificadora

De acordo com a abordagem decodificadora de texto, o leitor considera somente os aspectos linguísticos e verbo-visuais, o que nos levaria a acreditar que tal abordagem não estabelece critérios adequados para a compreensão leitora. Nessa perspectiva, as palavras fazem parte, simplesmente, da propriedade textual, desconsiderando os contextos de produção, circulação, recepção e os leitores (HAWERG, 1986 *apud* KOCH, 2009).

A prática de leitura na época (1940-1950) era vista como modelo para fazer com o que o leitor recitasse palavras em voz alta e sua repetição tinha o objetivo de memorizar o conteúdo, considerando os vocábulos os únicos responsáveis pela atribuição de significados,

levando o leitor a ser passivo diante das intenções do autor postas como verdade absoluta.

Exemplo comum em que essa abordagem é empregada está na leitura de textos em alguns livros didáticos, muitas vezes, anunciada como sendo realizada com vistas a responder questões de interpretação, quando, na verdade, segundo Marcuschi (2008), os alunos são levados a coletarem dados presentes no texto, o que não passa de uma “extração” de informações mais salientes. Os alunos, portanto, perderiam a oportunidade de se interessar pela leitura que normalmente tem muito a ser explorada e discutida.

Portanto, a abordagem decodificadora preocupa-se com os aspectos estritamente linguísticos, verbo-visuais, sem considerar os conhecimentos de mundo do leitor, como se a coerência e coesão fossem dadas na superfície textual e o leitor não fizesse parte dessa construção. Numa relação de oposição, têm-se a abordagem cognitiva, a qual postula que os saberes são estabelecidos anteriormente, só que, dessa vez, no movimento contrário – da mente para o texto, assunto do próximo subtópico.

2.3.2 Abordagem cognitiva²

Surge, em meados dos anos de 1960, a acepção cognitiva de linguagem, a partir da qual acredita-se que para ler o falante deva atribuir sentidos ao texto e não extrair informações contidas na sua superficialidade, como na abordagem anterior.

Durante a leitura, cada falante ou leitor tem a possibilidade de ter uma percepção diferente sobre o que se lê pois este carrega conhecimento prévio de mundo, o que permite que antecipe informações antes mesmo de ir ao texto para confirmá-las (FRANCO, 2011).

Conforme Leffa (1996, p. 14-15 *apud* FRANCO, 2011, p. 29), “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”, o que indicaria a ideia de cada sujeito ter uma percepção diferente. Por esse motivo, cada sujeito constrói estratégias de leitura, destacando os conhecimentos prévios recrutados para leitura.

Com avanço nos estudos sobre leitura, os estudiosos repensaram a maneira de ler textos, agora, como processo individual. Para tanto, Franco (2011, p. 29) cita Amorim (1997) para falar sobre estratégias de leitura baseadas na psicolinguística que têm objetivo de ajudar alunos com dificuldades linguísticas e lexicais, por exemplo: leitura para a compreensão geral (*skimming*), a compreensão de pontos específicos (*scanning*) e para a compreensão detalhada.

² Franco (2011) chama de abordagem psicolinguística. Optamos pelo termo “cognitiva”, pois o nosso foco, em parte, está no trabalho com estratégias cognitivas de leitura.

Ao falarmos da abordagem cognitiva, não poderíamos esquecer do principal defensor dessa teoria, Noam Chomsky, conforme Franco (2011, p. 29). O autor postula a existência de uma gramática universal (G.U.) inata ao ser humano que regula a nossa capacidade linguística de diferenciar os textos e a competência de realizarmos atividades como paráfrases, resumos, atribuição de título ao texto. Veremos entretanto que, segundo a próxima abordagem, a compreensão leitora não seria apenas algo individual e, sim, interativa e coletiva.

2.3.3 Abordagem interacional

Surge nos anos 1980 uma abordagem que estuda a interação entre leitor-texto no ato de ler. Sendo assim, o sentido não é encontrado nem no texto nem no falante com suas ideias individuais, mas é construído por meio das interações dele com os outros indivíduos.

Precisamos destacar que o interacionismo pode ser uma combinação de elementos (texto-leitor) reagindo dentro de condições importantes para que o seu desenvolvimento ocorra, o que pode ser demonstrado a partir da metáfora do texto e suas engrenagens funcionando em conjunto, uma vez que, ao retiramos uma peça, esse sistema desequilibra, fazendo com que as peças (texto e leitor) rodem soltas (FRANCO, 2011).

Para ampliarmos mais a ideia das engrenagens, citamos o teórico Rumelhart (1985 *apud* FRANCO, 2011, p.31). O autor entende que a compreensão leitora é realizada pelas “informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas” e interagem com as várias maneiras complexas de ver o texto.

Hymes (1971), por sua vez, nos diz que o uso dos aspectos gramaticais está interligado a adequação social. Portanto, a cognição e comunicação são importantes para construir os sentidos. Na abordagem interacional, a leitura é mais do que “processo cognitivo e perceptivo”; é “uma atividade social” (lido em FRANCO, 2011, p. 32).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Isenberg (1976 *apud* KOCH, 2009) defende que os fatores pragmáticos influenciam na construção sintático-semântica dos elementos textuais, e as relações entre eles se dão pela intenção do falante previamente estabelecida.

Pedimos um espaço para terceiros considerações críticas à Solé (1998), que poderá surgir um divisor de águas para os defensores de estratégias de leitura no que diz respeito à separação que a autora faz da leitura (pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura), porque, a nosso ver, estabelece uma sequência determinada, como se, para ler um

texto, precisássemos dessa sequência demarcada, apesar de sabermos que, na realidade, os elementos são integrados. Entendemos que como sua visão é de base interacionista, em certos aspectos, não coaduna com a perspectiva de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997) a qual defendemos e discutimos no grupo de estudos GEENTE (Grupo Estudos e Ensino do Texto)³ e estamos defendendo ao longo deste trabalho.

Conseguimos relacionar a afirmação dos autores citados ao ensino da gramática, o qual deve ter um olhar mais sensível às mudanças das regras linguísticas com o passar do tempo e mais voltado para a realidade dos alunos. Entretanto, o ensino da gramática, portanto, não deve estar voltado simplesmente para as intenções, ensejos dos alunos, pois existem outros fatores que influenciam na maneira de ler como: relacionar as regras gramaticais ao cotidiano deles.

Portanto, a abordagem interacional, como o próprio nome já diz, firma-se na interação dos indivíduos para a construção dos sentidos do texto. No entanto, esse processo decorre do externo para o interno, considerando os aspectos socioculturais e não como algo integrado, corroborando a ideia hierarquizada do que é mais ou menos importante para ler um texto.

2.3.4 Abordagem complexa de leitura

A abordagem complexa de leitura, por sua vez, entende o texto composto por elementos hipertextuais e semióticos, como um texto incompleto (não linear e imprevisível), que está em construção e reconstrução, ou seja, um sistema dinâmico. Acreditamos que as outras abordagens têm importância na leitura, mas não como caráter exclusivista. Quanto à abordagem em destaque, não a atribuiremos como um modelo que deve ser seguido à risca e muito menos uma fórmula ou receita de bolo, pois coadunamos com a ideia da leitura como atividade interativa que poderá seguir caminhos que quebrariam o paradigma de perguntas e respostas previstas.

De acordo com essa abordagem, a língua é encarada como Sistema Adaptativo Complexo (SAC), pois o falante utiliza a linguagem para se referir ao mundo de diversas maneiras que se constroem e mudam dinamicamente. Portanto, ele desenvolve estratégias que desequilibram todo o sistema já formado para estabilizar outro sistema, agora, com novas

³ Espelho do grupo de pesquisa CNPq/UECE: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8780729677840959>.

configurações. Tudo isso, nos leva-nos a pensar que esses sistemas são imprevisíveis, pois, no decorrer das ações dos indivíduos, as mudanças podem ser significativas, afetando a constituição e o desenvolvimento de um sistema.

De acordo com Larsen-Freeman (1997), as interações dos indivíduos geram sistemas que, por sua vez, são adaptados a diversos fatores imprevisíveis por serem dinâmicos e não lineares. Além do sistema estar aberto a novas mudanças, é sensível às condições iniciais para sua constituição e organização e ao feedback (retorno). É importante salientar que os sistemas são abertos (como uma partícula que cresce e ganha energia e se adapta às condições) levando a sua instabilidade, representada pelo caos (desorganização, perturbação, desequilíbrio), podendo garantir uma estabilidade, ainda que provisória.

Ação dos sistemas complexos é mais do que um produto da ação de componentes individuais. Nos sistemas complexos, cada componente ou agente encontra-se em ambiente produzido pelas interações com outros agentes. [...]Por esse motivo que o ambiente não é fixado (WALDROP, 1992 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997). Em outras palavras, a ação dos sistemas complexos nasce das interações dos interlocutores e não por um só indivíduo (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143, tradução nossa).⁴

A visão de complexidade da autora está de acordo com a pesquisa que empreendemos, pois coaduna com nossa percepção de que o ato de ler é um processo interativo entre texto e leitor, sendo que ambos estão inseridos em um contexto histórico e social específico.

A leitura na abordagem em questão é concebida como atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pelas existências de múltiplos agentes (...) que se inter- relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema da leitura (FRANCO, 2011, p.41).

Concordamos com Franco (2011) quando afirma que, ao interagir com o texto e seus elementos, o leitor se torna novo: “à medida que o leitor se complexifica, seu

⁴ “The behavior of complex systems is more than a product of the behavior of its individual components In complex systems, each component or agent 'finds itself in an environment produced by its interactions with the other agents in the system. (...) In other words, the behavior of complex systems emerges from the interactions of its components, it is not built in to any one componente.”

posicionamento em relação ao texto pode ser inédito.” Da mesma forma que esses elementos se tornam novos em relação ao leitor, durante o ato de ler, suas expectativas podem ser alteradas, levando o leitor a fazer retomadas a partir de outros textos.

Os indivíduos, portanto, são potencializadores de múltiplos sentidos quando constroem um texto em conjunto, tornando a leitura mais prazerosa e compreensiva. Como Marcuschi nos diz, a leitura é um ato cognitivo construído de modo adequado à situação comunicativa, desencadeando na compreensão leitora (MARCUSCHI, 2008).

Compreender bem o texto não é algo isolado, individual e natural, “é bem mais uma inserção no mundo e no modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Compreender é uma ação conjunta, ou seja, os participantes do discurso interagem na construção de sentidos. Essa construção depende dos conhecimentos de mundo, experiências, dentro de um determinado contexto (condições de produção, circulação e recepção do texto, dentre outros elementos). Sendo assim, o estabelecimento de debates sobre a compreensão torna-se importante, pois ela aparece em nossas atividades corriqueiras, até mesmo para evitar as desavenças e os acidentes.

Pellanda (2005) entende que a relação do leitor com o texto vai se configurando como uma atividade na qual se estabelecem acoplamentos estruturais⁵, em um processo complexo de adaptação à realidade, de forma contratual.

Considerar a leitura de um texto como algo aberto é entender a seara de possibilidades a partir das quais os leitores podem fazer inferências por meio de estratégias, dentre elas: levantamento de hipóteses e constatações, criação de expectativas. Essas são algumas das possíveis estratégias que os participantes da nossa pesquisa vieram a desenvolver. Devido à imprevisibilidade da linguagem, muita coisa pode surgir nas nossas análises. Antes, iremos abordar, no próximo tópico, as diferentes estratégias de leitura, elemento importante para nossa pesquisa.

2.3.5 Estratégias de leitura

Para além das abordagens de leitura, destacamos a importância do conceito de

⁵ Esse conceito deriva da biologia do conhecer de Maturana e Varela (1984), para os quais existiria uma troca de energia entre os sujeitos que faz com que se adaptem ao meio e o ambiente a eles.

estratégia de leitura para nossa pesquisa.

Diante das abordagens de leitura e visão de texto em sua complexidade que defendemos, podemos entender que os textos são uma atividade interativa na qual reúnem participantes que compartilham algo em comum em busca de um propósito e, na leitura, isso não mudaria, porque os leitores, em comunhão com o texto, constroem sentidos por meio de pistas, e, para tanto, formam, de modo colaborativo, as estratégias para interpretar o texto.

Para termos uma noção dos conceitos e tipos estratégicos, Dascal e Weizman (1987, p. 31 *apud* Marcuschi, 2008, p. 245) traçam um quadro teórico sobre os tipos de inferências, deixando claro que elas não são únicas e previsíveis, pois dependerão do curso da atividade de leitura. Os autores, portanto, dividem as estratégias em: 1) dedução, 2) indução, 3) particularização, 4) generalização, 5) sintetização, 6) parafraseamento, 7) associação, 8) avaliação ilocutória, 9) reconstrução, 10) eliminação, 11) acréscimo e 12) falseamento.

Quadro 1 - Operações

(Continua)

TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	NATUREZA DA INFERÊNCIA	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais ou individualizando contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funcionam como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros totais ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que a permanecem.

Quadro 1 - Operações

(Conclusão)

11. acréscimo	Pragmática experencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 255).

Consideramos importantes essas estratégias, podendo levar a diferentes interpretações sobre o texto. Teremos cuidado para não extrapolar os sentidos, pois não damos a entender que o texto é algo raso, unicamente para coleta de dados e muito menos um vale-tudo, onde tudo é aceitável, podendo considerar os contextos nos quais os participantes se encontram.

Como já foi dito, o texto se realiza no processo de construção, assim como as estratégias são construídas no ato de ler. Esse processo permite “supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Além disso, esse processo é flexível a depender do contexto interativo para a produção de sentido.

Importante ressaltar que as estratégias, como muitos devem pensar, não são regras estanques, pois são formadas dependendo das situações, das finalidades da leitura. Sabemos que o contexto influencia a maneira de ver o texto e a maneira de escolher estratégias até mesmo para organizar as ideias. Sendo assim, o leitor guia-se por dois tipos de pistas contextuais – extralinguística (conhecimentos de mundo) e metalinguística (conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas), “as quais podem fornecer pistas para interpretação do significado do enunciado” (DASCAL, M; WEIZMAN, 1987, p. 35-39 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 245).

Para esta seção nos detemos a esboçar as teorias que dizem respeito às estratégias e as abordagens de leitura, bem como a concepção de texto. Essa explanação às teorias se mostra importante para fundamentar as nossas análises.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico que fizemos para culminação dos resultados.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos, o tipo e natureza da pesquisa, o contexto e participantes, instrumentos e procedimentos de geração de dados e as categorias que nortearam o processo de análise.

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

A perspectiva teórica e metodológica deste trabalho pertence à linha de pesquisa da Linguística Textual. Entendemos que o trabalho com as análises de estratégias inferenciais é qualitativo e objetiva analisar os recursos estratégicos construídos pelos alunos. Sendo assim, nossa pesquisa é de campo (FONSECA, 2002), uma vez que geramos dados diretamente com os participantes em seu ambiente de convivência, de modo a contribuir para realização da atividade na escola. Para tanto, iremos nos embasar na concepção sociocognitiva de linguagem para trabalhar com esse tipo de pesquisa, a partir do aprofundamento dos subtópicos que essa perspectiva teórica estuda: os diferentes conceitos e estratégias de leitura.

Feitas estas considerações, entendemos que a escolha deste tipo e natureza da pesquisa é adequada para o que pretendíamos realizar nas análises. Com isso, passamos para apresentação do contexto e dos participantes.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Nossa pesquisa⁶ foi realizada nem uma escola municipal localizada na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Os participantes são estudantes do 9º ano do ensino fundamental e pertencem a três turmas distintas (A, B e C).

O momento era de mudanças significativas no modo de ministrar aulas, que passou a ser remoto, devido às condições sanitárias e aos protocolos de saúde recomendados pela prefeitura de Fortaleza e pelo governo estadual para Covid-19. Além disso, a

⁶ Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, cumpre esclarecer que este estudo faz parte de um projeto já autorizado mediante apreciação de projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da faculdade Paulo Picanço em parecer 4.121.599.

finalização do bimestre na escola estava próxima, de modo que ficamos dispostos a possíveis mudanças de rota, visto que, no primeiro momento, pensávamos no trabalho de pesquisa desenvolvido no ‘chão da sala de aula’, o que não foi possível.

Acreditamos que a atividade esteja adequada à turma de 9º ano, podendo, futuramente ser adaptada para outras turmas, visto o seu caráter instável e transitório. Sendo assim, apresentamos os instrumentos e procedimentos adotados para a geração dos dados.

3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A atividade, objeto de nossa pesquisa, foi realizada pela plataforma *Formulários Google* e foi compartilhada com os professores para possíveis adaptações conforme o projeto político-pedagógico da escola. O corpus é composto pelas respostas à atividade por parte de vinte e um alunos do 9º ano do ensino fundamental, divididos em 3 turmas, sendo 4 alunos da A, 9 da B e 8 da C. A atividade é composta de 10 questões. Decidimos, junto com os professores e as turmas, dividir a atividade em duas partes. A primeira com 6 questões e a segunda, com 4, encaminhadas virtualmente aos alunos nos dias 29 de junho de 2020 e 06 de julho de 2020, respectivamente, porque, em função do contexto ainda novo de ensino remoto, a escola buscava sempre não realizar atividades muito longas. Esse procedimento metodológico foi, a nosso ver, o mais adequado para que as turmas estivessem mais envolvidas e se sentissem mais à vontade. Portanto, os alunos tiveram um espaço de tempo de uma semana para finalizar a atividade entre os dias de realização.

A atividade contempla 6 questões de exercícios de leitura e análise linguística e continuamos com mais 4 de análise linguística/semiótica, passando pelos conhecimentos gramaticais e de escrita.

É importante ressaltar que a atividade, inicialmente tinha 15 questões, no entanto, tivemos que reduzi-la para se adequar aos objetivos e a temática da pesquisa. Isso, nos levou a refletir como o nosso objeto e o corpus precisariam de delimitações. A medida que a atividade foi funilando, tivemos contato com os professores da escola para possíveis sugestões, o que tornou a atividade ainda mais interativa e processual.

A experiência que tivemos no ensino remoto em vez da forma tradicional de interação com os estudantes foi nova e produtiva. O ensino remoto é uma nova realidade que acreditamos ter sido uma maneira de nos readaptarmos e termos um novo olhar para nossa prática como professores(as). No entanto, há de se considerar o levantamento de críticas à

respeito desta modalidade de ensino no que tange à falta de interação mais direta, levando a entender que o ensino a distância não substituirá o contato físico entre os estudantes e o professor na sala de aula.

Os alunos se mostraram dispostos a participar da nossa pesquisa, até mesmo, tivemos um número considerável de respostas bem elaboradas, com poucas ressalvas, superando as nossas expectativas como pesquisadores, pois tínhamos um baixo envolvimento ou mesmo o recebimento de respostas pouco desenvolvidas, devido à falta de interação face a face.

A exemplo disso, tínhamos no primeiro momento, pensado essa atividade ser desenvolvida com os alunos na escola de forma presencial e que com passar do tempo, tivemos que readaptá-la para uma nova realidade diferente do que havíamos pensado. Isso para nós foi interessante e vimos na prática a ideia de texto que teve de se modificar para se adaptar aos eventos complexos como este período de quarentena em que estamos vivenciando (BEAUGRANDE, 1997).

Para identificar os participantes, optamos por utilizar códigos, letra A e número, além disso, mantivemos a escrita das palavras conforme grafadas pelos estudantes.

Segue para esta subseção, a atividade em branco desenvolvida na escola, bem como a paródia “Conto de Fadas para Mulheres Modernas” de Veríssimo desenvolvida na escola:

Quadro 2 - Atividade

(Continuação)

Olá amigo (a),

Você gosta de conto de fadas? Talvez você conheça alguns mais conhecidos como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho dos quais já têm novas versões em filmes da Disney. Você acha que existem mudanças entre essas versões e a versão original da história, quais você apontaria? Essa nova forma (ou: essa forma diferente) de contar as histórias melhora ou prejudica o seu entendimento? Como?

E sobre o autor do texto a seguir, você já ouviu falar nele? Conhece algumas obras dele?

Passando ao texto e atentando para o título, que ideias ele traz a você? O que seria conto de fadas para mulheres modernas? Existe algum ponto que diferencie as mulheres modernas das mulheres de antigamente?

I. A partir dessas reflexões, leia o texto

TEXTO: CONTO DE FADAS PARA MULHERES MODERNAS - LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

1 Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa,
2 independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza
3 e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo
4 com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã
5 pulou para o seu colo e disse:
6 - Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má
7 lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo
8 teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e
9 poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe
10 poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias
11 as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para
12 sempre...
13 E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté,
14 acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho
15 branco, a princesa sorria e pensava:
16 - Eu, hein? ... nem morta!

(Luís Fernando Veríssimo)

- 1) Ao longo da leitura do texto, você deve ter percebido a maneira dos personagens se comportarem. Sendo assim, indique a que personagem podemos associar as qualidades a seguir, utilizando 1 para se referir à princesa e 2 para se referir ao sapo. Você pode pesquisar o sentido das palavras que é desconhecido para você, na internet ou no dicionário.

() independente () autoestima () asqueroso(a) () convencido(a)

() 1-2-1-2

() 1-1-2-2

() 1-1-2-1

- 2) Que pistas usou para a escolha dos itens que marcou na questão anterior? Além dessas características, você observou outras? Quais?

.....

- 3) A rã disse para a princesa que antes era um príncipe e que a bruxa o transformou em uma rã (linhas 6 e 7). A partir disso, houve alguma mudança de atitude da rã e a vida de antes, ao pedir um beijo a princesa? Que pistas você usou para chegar a essas conclusões?

.....

Quadro 2 - Atividade

(Conclusão)

- 4) A partir dos seus conhecimentos de mundo sobre contos de fadas, você deve ter percebido a recorrência da famosa frase: “felizes para sempre”. Podemos dizer que nesse texto, os personagens viveram “felizes para sempre”? Comente sua resposta.
-
- 5) “à sauté”(linha 13) é uma expressão francesa que significa pular, saltar em referência a mexer o cozimento, ou seja, é uma técnica culinária que usa pouco óleo para fritar. Poderíamos dizer que há alguma relação estabelecida entre o contexto de vida da rã e a expressão francesa?
-
- 6) Atentando para a maneira com que a princesa se delicia com a comida, qual ou quais das combinações a seguir podem ser interpretadas a partir da leitura do texto?
- () a princesa está comendo a rã que era o príncipe;
- () a princesa está comendo uma rã e conversando com o príncipe;
- () não sabemos se a princesa estava comendo a rã que era o príncipe.
- a. Que pistas do texto você usou para sua(s) escolha(s)?
- b. É possível uma quarta interpretação para esta seção do conto? Qual?
- 7) Os pronomes meu, minha, nossos são pronomes possessivos, ou seja, indicam que alguém tem (possui) alguma coisa, como por exemplo: meu nome é..., minha bicicleta é rápida. Atentando para os planos da rã (linhas 9 a 11) diante da princesa, que tipos de relações seriam estabelecidas entre o príncipe e a princesa? Porquê?
-
- 8) Relacionando a personalidade da princesa, depreendida ao final da leitura do texto com as funções dos pronomes da questão anterior, como provavelmente seria a relação entre o príncipe e a princesa depois de casados? Por quê? Discuta com seus colegas e compare suas respostas.
-
- 9) Comparando a história da princesa com a vida real, você conhece alguém da sua família ou amigos com atitudes parecidas? Reflita sobre as posições das mulheres e como são tratadas na atualidade. Converse com seus colegas a respeito. Após as discussões, escreva um breve comentário do que você concluiu.
-
- 10) Que tal aproveitar os comentários e discussões ao longo da leitura e interpretação e fazermos uma reescrita da história do texto, dando um final diferente? Pode ser uma história de suspense, comédia, ação. Fique à vontade para a escolha. Use sua criatividade!
-

Detalhados os instrumentos e procedimentos de geração dos dados, vemos a necessidade de apresentarmos as categorias que organizaram e notaram a nossa pesquisa.

3.4 Categorias de análise

Destacaremos e organizaremos as categorias em 3 subseções “questões metacognitivas”; “questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes” “questões que funcionam como andaimes”, sendo nesta subseção, uma quartenária (reconstruções/inferências) pertinentes para a nossa análise. Interessante notar que a escolha não foi de modo aleatório, tendo aí, as vozes dos participantes de nossa pesquisa.

Antes de delimitarmos as categorias, tivemos de ir às análises e, através delas, as categorias foram emergindo com base nas respostas dos alunos na atividade. Com essa perspectiva, percebemos que as categorias foram surgindo naturalmente. Em nossa perspectiva epistemológica, esse processo faz bem mais sentido do que partirmos para o campo, ou mesmo para as análises, com categorias estabelecidas a priori. Acreditamos ainda que esse fazer esteja respeitando a individualidade do aluno, abrindo possibilidades de diálogos, tornando o evento aula mais natural possível, sem imposições.

As teorias trabalhadas contribuem nas construções das categorias, pois elas são um fazer colaborativo, contextualizado, criando diálogos com os alunos, para situá-los na atividade. A nossa intenção também foi trazer um texto que dialogue com o cotidiano, sem dar a entender que seria uma atividade de sociologia ou algo do tipo. As questões, como dissemos, são organizadas numa sequência que tem como objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos na leitura - algo como um evento no qual os atores participantes da pesquisa pudessem construir e se refizessem a cada momento.

Apresentaremos as categorias aqui elencadas:

3.4.1 Questões metacognitivas

Convidamos os alunos para refletirem sobre o porquê de suas escolhas ou mesmo pensar sobre as pistas que os levaram a fazer inferências, ou seja, como o aluno vai construindo essas pontes, ao modo dele, de forma autônoma, levando-o a refletir o pensar sobre o pensar. Notamos, no decorrer da atividade, argumentações que não esperávamos, fazendo com que retornássemos várias vezes aos enunciados das questões para tentar entender

os diversos caminhos trilhados pelos participantes. Apresentadas esta categoria, passamos para a próxima, a qual, está imbrincada nesta, pois não temos como realizar metacognição sem o retomar os conhecimentos de mundo.

3.4.2 Questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes

Há, em vários momentos da atividade, incentivos para que o resgate aos conhecimentos de mundo e experiências dos participantes ocorra. Portanto, os alunos colaboraram para construção dos sentidos do texto, indiciada pelo seu envolvimento e respostas bem interessantes, uns mais e outros menos, fazendo com que eles vivenciassem de fato o texto. As construções só foram possíveis, a nosso ver, através das relações dos aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, construídas numa perspectiva colaborativa desencadeando na ideia de texto como evento (BEAUGRANDE, 1997). Outro ponto importante é que, apesar de a atividade possuir respostas individuais, somos seres históricos e o nosso fazer está imbricado em discursos já construídos por outrem. Essa perspectiva nos dá oportunidade para (re)construirmos o nosso pensar, dizer e agir ou melhor, nas palavras de Maturana e Varela (1984, p. 116), nos permite entender que “Viver é conhecer”. Apresentada esta categoria, passamos para a próxima, a qual, os andameis cognitivos são construídos por meio de inferências retomando, mais uma vez, aos conhecimentos de mundo dos participantes.

3.4.3 Questões que funcionam como andaimes

As questões, como veremos, seguem uma sequência, a qual chamamos de andaimes cognitivos, possibilitando o aluno a realizar suas inferências por mais que sejam trilhados por caminhos diferentes. Consideramos essa categoria muito importante para que o aluno não perca o raciocínio da atividade.⁷ O professor, inicialmente, auxilia o aluno na resolução de questões que esteja com dificuldades, mas abrindo caminhos para que o aluno possa mobilizar seus conhecimentos criando, de modo autônomo, pontes cognitivas para geração de inferências, aumentando, portanto, suas habilidades e competências na atividade. Nas palavras

⁷ Esses andaimes, na nossa opinião, têm tudo a ver com material do Siarálendo (2009) desenvolvido por alunos da pós-graduação e trabalhado com as turmas de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa e Linguística Textual da graduação em Letras da UECE. Instrucionistas, mas de maneira a ativar uma reflexão crítica sobre a nossa posição como professores construindo pontes que integrem escola e universidade.

de Wood, S. Bruner e Ross (1976): “Esse tipo de andaime proporciona à criança resolver problemas, realizar uma tarefa ou atingir uma meta que estaria além de seus esforços.” [competências] (p. 90. Tradução nossa).⁸

Esse nosso fazer corrobora a abordagem complexa de leitura (FRANCO, 2011), visão sociocognitivista que defendemos ao longo do trabalho.

Apresentada esta categoria, vemos a necessidade de subdivi-la em uma categoria, pois os andaimes cognitivos foram reconstruídos pelos alunos por meio de suas inferências.

3.4.3.1 Reconstruções / inferências

As reconstruções de discursos dos participantes foram percebidas, no que diz respeito às inferências, com base em estratégias. É importante reafirmamos que as estratégias não estão dadas a priori, mas são construídas com base nos conhecimentos de mundo, experiências (além de outros aspectos que se mostrarão no desenrolar do trabalho). Não é à toa, o destaque às reconstruções como estratégias feitas pelos participantes da pesquisa, fazendo enquadres múltiplos a partir das suas vivências, possibilitando-os a emergir reenquadramentos (MONDADA; DUBOIS, 1995) do seu projeto de dizer - fazer - pensar. Colocamos essas palavras ligadas por hifens de modo proposital, porque vemos essas ações de forma integrada, imbricada, juntas e não separadas, o que daria a pressupor uma visão cartesiana de linguagem.

Consideramos as categorias acima como uma teia entrelaçada que só faz sentido se as categorias estiverem imbricadas. No entanto, como uma questão de organização das análises, optamos por analisar as respostas dos alunos em blocos.

⁸ “...involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts.”

4 ANÁLISES

Apresentadas as categorias com seus respectivos motivos de escolha, daremos prosseguimento às análises em que o trabalho se firma na relação teoria e prática. É importante destacarmos Pedro Demo (2002), para quem, no trabalho com o ensino e aprendizagem, não existe a teoria fora da prática, porque sem ela, a prática não se sustentaria, seria rasa, e muito menos deve haver a prática sem a teoria.

Como veremos, as análises são organizadas em três blocos: questões metacognitivas; questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes; questões que funcionam como andaimes; sendo como subcategoria, as reconstruções / inferências dos participantes da pesquisa.

4.1 Questões metacognitivas

Para esta categoria inicial, pinçamos perguntas para as quais consideramos que os estudantes demonstram de forma mais perceptível a mobilização de processos metacognitivos, a exemplo das questões 2 e 5, exploradas a seguir. Vejamos a interação ocorrida a partir da questão 2, para a qual transcrevemos pergunta e respostas de alguns participantes.

2) Que pistas usou para a escolha dos itens que marcou na questão anterior? Além dessas características, você observou outras? Quais?

- | | |
|------|--|
| (A1) | Por que a princesa era independente e queria ser livre e tinha uma autoestima lá em cima sapo era muito convencido e todo astucioso, não. |
| (A2) | Bem está descrito no texto, tanto pelo narrador como pelo personagem, e outras pela interpretação |
| (A8) | Pelo jeito que a rã falou com a princesa, foi bem fácil identificar as suas características de acordo com o texto, a princesa é muito decidida e independente. |

Podemos perceber que as respostas estiveram voltadas para a materialidade, visto que a maioria indicou traços característicos no texto.

- (A9) O texto apresenta essas características assim que o personagem é apresentado;sim, eu notei que o príncipe é um pouco machista.
- (A19) Utilizei de único artifício para marca corretamente a questão anterior, a leitura do texto. Pode se observar uma outra característica no texto que é: a ideia de que uma princesa (mulher) necessita de um príncipe (homem) para que então a mesma o venha servi-lo doméstica, sexual e afetivamente e assim ser "feliz para sempre". Tal ideia que remete ao machismo estrutural é plenamente rebatida pelo texto na fala "Eu, hein... nem morta!", fala está dita pela princesa.

A19 tinha inferido outra qualidade do sapo - o fato de ser machista, deduzindo, pelas pistas lexicais, o seu comportamento. Consideramos interessante a maneira deles expressarem o seu ponto de vista, fazendo uma relação do comportamento dos personagens do texto com a realidade das pessoas, ao responder à questão 7, por exemplo. A nosso ver, esse é um ponto importante para o entendimento de que o desenvolver da atividade não está imbricado no esperar respostas predeterminadas ou mesmo respeitando uma ideia de respostas sequenciais, mas na ideia de leitura como atividade complexa e dinâmica na qual os agentes trabalham em conjunto para a construção de sentidos (FRANCO, 2011).

Já neste momento, podemos perceber que algumas questões podem ser caracterizadas em mais de uma categoria, fato ocorrido com a questão 2. Além de evidenciar processos metacognitivos dos estudantes, essa questão traz dados que podem ser relacionados à categoria de questões que funcionam como andaimes, como percebemos pelas respostas de alguns alunos, como A2 e A8. Ambos pareceram necessitar do estabelecimento de pontes ou andaimes para produção de sentidos; já outros, A9 e A19, expandiram seu projeto de dizer aparentemente sem esse apoio, sendo algo bem mais espontâneo. Portanto, à medida que os alunos avançam em suas respostas, eles se desprendem dessas pontes para chegar a inferências de maneira espontânea, natural.

O que nos chamou atenção, também, foi a aluna ter achado que a princesa não seria empoderada. Possivelmente, a nosso ver, ela teria resgatado em seus conhecimentos sobre contos de fadas, a ideia das princesas serem submissas ou ingênuas. Essa questão do empoderamento pode ser também referente à aluna, pois, na nossa interpretação, ela não se sentia suficientemente “empoderada” em relação à leitura.

- (A13) Apenas li o texto com atenção, acho que não bem empoderada.

Passemos à observação da questão cinco, bem como às análises a partir da interação suscitada por ela.

5) “à sautéé”(linha 13) é uma expressão francesa que significa pular, saltar em referência a mexer o cozimento, ou seja, é uma técnica culinária que usa pouco óleo para fritar. Poderíamos dizer que há alguma relação estabelecida entre o contexto de vida da rã e a expressão francesa?

- (A19) Acredito que sim, sabendo que rãs salteiam. Porém se a pergunta remete a um contexto metafórico, então eu não sei como responder
- (A21) Sim,é comum praticar essa tecnica culinária usando rãs.
- (A23) Acredito que sim, pois o texto deixa a entender que a princesa comeu o sapo. Desta forma, podemos dizer que o que o texto quis fazer foi uma espécie de sátira ao sapo.

Pela estratégia de indução, é possível que alguns alunos tenham levado em consideração o fato de a rã ser servida como prato de degustação na França. Acreditamos nisso em função de a expressão ser francesa e, por isso, achar que comer rãs seria comum nesse país.

A resposta de A23 poderia ser explorada em um parágrafo adicional, uma vez que ela foi a que mais se aproximou do que entendemos ter sido os objetivos discursivos do autor, seu projeto de dizer, revelado na sua fina ironia.

Apesar de a maioria associar o cozimento com o fato de a rã pular, alguns estudantes negaram essa associação, por acharem que um termo estivesse relacionado à comida enquanto outro ao animal, sem que se estabelecesse relação entre eles, como na resposta abaixo:

- (A14) Ss/ A princesa saboreava a rã,sem ser a rã qye dizia ser o príncipe./minha opinião.

Portanto, alguns alunos construíram estratégias que relacionassem os sentidos estabelecidos entre o léxico “sauteé” com a prática de cozimento, fazendo uma relação léxico- semântico-pragmática. Apesar de haver escassez dos significantes específicos que dessem conta dos significados (também aconteceu com os termos “metafórico” e o “sátira” citados por A19 e A 23), não houve prejuízo nos sentidos (SALOMÃO, 1999).

Pudemos perceber, enfim, o processo metacognitivo dos estudantes ao responderem a essa questão. Feitas as devidas considerações, passaremos para a próxima categoria.

4.2 Questões que mobilizam conhecimentos de mundo dos participantes

Para esta categoria, analisaremos as questões 1 e 3 por fazerem resgate aos conhecimentos de mundo dos estudantes.

- 1) Ao longo da leitura do texto, você deve ter percebido a maneira dos personagens se comportarem. Sendo assim, indique a que personagem podemos associar as qualidades a seguir, utilizando 1 para se referir à princesa e 2 para se referir à rã. Você pode pesquisar o sentido das palavras que é desconhecido para você, na internet ou no dicionário. () independente () autoestima () asqueroso(a) () convencido(a).

Gráfico 1 – Opções marcadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando quantitativamente, a maioria dos alunos optou pela seguinte sequência 1-1-2-2, o que, a nosso ver, seria a alternativa que mais se adequa às informações do texto. Entretanto, tivemos respostas bem diferentes, como 1-2-1-2, o que nos chamou atenção para olharmos o texto numa outra perspectiva – a do conhecimento de mundo.

As características convencido e cheio de autoestima a que associaram à rã poderiam estar relacionadas às suas inferências sobre o personagem ter certeza absoluta de que conquistará o beijo da princesa e, por isso, sua autoestima aumentará. Com isso, tivemos que retomar a questão feita sobre os sentidos das palavras e percebemos, pelas respostas, que os sentidos não estão fixados no dicionário, porque é por meio do diálogo que os sujeitos “se constroem e por eles são construídos” (KOCH, 2009, p. 33).

Quanto às características da princesa, é possível que alguns alunos pudessem ver o comportamento dela bem diferente do tempo em que se acreditava nas princesas ‘educadas’, ‘disciplinadas’, por meio do resgate aos seus conhecimentos de mundo sobre

contos de fadas que eles tiveram acesso.

Associamos esse achado à categoria conhecimentos de mundo dos participantes, pois percebemos que, para que eles pudessem construir os significados do léxico, tiveram que voltar ao texto para saber como as palavras vão sendo construídas e fazendo sentidos.

Dando continuidade às respostas, alguns alunos optaram pela seguinte sequência como o aluno: A12, que optou por 1-1-2-1.

Acreditamos que o aluno deva ter associado a palavra convencido à princesa, visto que ela é convencida de sua independência.

Como dizia Marcuschi (2008), o associar está no relacionar a “afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias” (p. 255). Nem sempre, as associações serão as mesmas, como demonstradas nas respostas dos alunos acima, dando a entender que até mesmo para associarmos os elementos textuais e linguísticos com o cognitivo, precisamos retomar o conhecimento de mundo, vivência de que cada um dispõe. Esse tipo de estratégia – associação – vai aparecendo em vários momentos da atividade, como, por exemplo, na questão 3, apresentada a seguir.

3) A rã disse para a princesa que antes era um príncipe e que a bruxa o transformou em uma rã (linhas 6 e 7). A partir disso, houve alguma mudança de atitude da rã e a vida de antes, ao pedir um beijo a princesa? Que pistas você usou para chegar a essas conclusões?

- (A19) Sim, partindo do ponto em que a rã que antes fora um príncipe que muito provável tinha seu castelo, porém agora enquanto rã e necessitando do beijo de uma princesa ele não tem mais nem reino nem título. Ele então usaria dá princesa para reconquistar seu antigo posto/título e de sobra ganharia uma esposa e família.
- (A20) provavelmente não, veja bem, a bruxa não o transformaria por nada talvez ela o tenha transformado nisso por ele pensar de forma tão machista e aparentemente ele continua do mesmo jeito.
- (A22) Se considerarmos que a rã fala a verdade e que outrora foi um príncipe, onde está então seu castelo, seu reino? Ao pedir o beijo da princesa, ele alega que após tornar-se novamente em príncipe, se casaria com ela para morar no castelo da mesma, e que haveria de levar sua mãe junto. Ora, se o mesmo é príncipe, logo sua mãe haveria de ser rainha, dessa forma eles deveriam ir de rumo ao reino do "príncipe", como era de esperar na era de reis e rainhas, e então casar-se com a princesa. Analisando estes pontos, se percebe que o sapo de príncipe não tinha nada.

Quanto às repostas afirmativas ou negativas, percebemos que, no primeiro momento, aparentemente alguns não entenderam a pergunta - indicada pela incoerência das respostas “sim” e “não”, (os que deram “sim” como resposta, argumentaram no sentido oposto indicando na verdade, uma negação) demonstradas no que a Salomão (1999) dizia sobre a escassez do significante para dar conta do significado - mas, pelos comentários fundamentando suas respostas, fizeram indução como estratégia, visto que usaram premissas no texto ou pistas do texto, levando a entenderem que o príncipe não mudaria seu comportamento. Em todo caso, percebemos ter havido alunos que entenderam bem a pergunta, com base em suas respostas desenvolvidas e em que estabelecem teias de interpretações bem estruturadas. Observemos a resposta de A22 que explora a fala do príncipe dizendo que iria levar a mãe para morar com eles, como era de costume no período monárquico. Portanto, é compreensível a generalização das informações e, ao mesmo tempo, a particularização como estratégias.

Analisada esta categoria, percebemos que seus conhecimentos de mundo vão sendo retomados ao mesmo tempo que eles vão construindo os andaimes para geração de suas inferências e novas estratégias são recategorizadas, como apresentamos na próxima categoria.

4.3 Questões que funcionam como andaimes

Para esta categoria, foram selecionadas as questões 7 e 8 e suas análises contemplam as questões andaimes.

7) Os pronomes meu, minha, nosso são pronomes possessivos, ou seja, indicam que alguém tem (possui) alguma coisa, como por exemplo: meu nome é.., minha bicicleta é rápida. Atentando para os planos da rã (linhas 9 a 11) diante da princesa, que tipos de relações seriam estabelecidas entre o príncipe e a princesa? Por quê?

- | | |
|-------|---|
| (A2) | Que ele viveriam com uma relação de marido e mulher, e que viveriam juntos e consequentemente "felizes" para sempre. |
| (A4) | Construir uma linda família por quê eles são da realeza. |
| (A14) | Relações de comando e posse do príncipe com a princesa, pois ele queria q ela fizesse o jantar dele,lavar as roupas dele,ela criar os filhos... |

- (A20) A relação de um casamento machista. Por causa do fato dele querer e impor situações onde ela faz todo o trabalho de uma dona de casa.

É possível pelas respostas acima que os alunos estavam conscientes da função do pronome, dentro de contextos diferentes. O pronome não é só uma mera classificação gramatical, mas existem funções que são entendidas a partir de contextos diversos (dizer, por exemplo, que um objeto é seu é diferente de ter posse de uma pessoa), o que causaria estranhamento por parte dos alunos, pois o tratamento dado no texto era de modo abusivo a nosso ver.

Para tanto, houve uma relação semântica da palavra “machista” (A20) dentro dos contextos de vida na sociedade. Além disso, consideramos que essa questão funciona como andaime para as questões seguintes, pois as atitudes dos personagens que alguns alunos revelaram são semelhantes à de pessoas reais.

Os que afirmaram esse tipo de comportamento como sendo uma garantia para a felicidade de um casamento real, seria comum no período monárquico, onde os cargos eram vitalícios e hereditários. É possível que alguns tivessem relacionado os seus conhecimentos de mundo sobre os contos de fadas à ideia romântica e idealizada de um amor perfeito ou mesmo comungarem com essa visão de o homem ter posse sobre a mulher numa relação conjugal. Seguiremos com a mesma ideia na próxima questão.

8) Relacionando a personalidade da princesa, depreendida ao final da leitura do texto, com as funções dos pronomes da questão anterior, como provavelmente seria a relação entre o príncipe e a princesa depois de casados? Por quê?

- (A7) Seria uma relação muito complicada, pois o príncipe seria muito preguiçoso e não ia fazer nada para ajudar a princesa..
- (A10) Ela seria usada por ele, porque antes de casados ele já faz esses planos imagina depois de casados.
- (A15) Acho que como ela é uma princesa livre e que não gosta de receber ordens principalmente de homens não iria da muito certo não.

Pelas respostas dos alunos, é possível que tivessem uma noção do contraste entre o mundo idealizado dos contos e como um relacionamento entre os casais pode ser conturbados mesmo sendo pessoas da realeza (aqui percebemos o emprego de particularização – partindo de um contexto geral para o particular), demonstrando que elas estão bem próximas da gente, tendo características mais “humanizadas”, com seus problemas.

Outro ponto importante a destacar é o tipo de relação que o príncipe teria com a princesa mencionado pelos alunos acima. Na opinião deles, não daria nada certo entre os nobres pelos perrengues que a princesa passaria com o príncipe.

Na questão anterior os alunos começaram a pensar sobre a relação de posse na história com o cotidiano, levando-os a construir categorias provisórias para se referenciar no mundo, ao seu modo (MONDADA; DUBOIS, 1995). Percebemos que houve, portanto, uma reconstrução das categorias dando uma continuidade e mudança no seu projeto de dizer. Porém, essa construção não é de modo aleatório nem absolutamente individual, sendo importante o retorno aos conhecimentos de mundo e vivências para que eles pudessem viver o evento textual.

Consideramos também que esta questão funciona como andaime, ligando todos os comentários da questão anterior com essa, estabelecendo pontes lógicas da relação possessiva com a vida de casados. Os andaimes foram importantes para que os alunos pudessem reconstruir as suas inferências, apresentada na subcategoria a seguir.

4.3.1 Reconstruções / inferências

Nesta categoria, as questões 4, 6, 9 e 10 referem-se à análise das reconstruções realizadas pelos alunos com base em inferências.

4) A partir dos seus conhecimentos de mundo sobre contos de fadas, você deve ter percebido a recorrência da famosa frase: “felizes para sempre”. Podemos dizer que, nesse texto, os personagens viveram “felizes para sempre”? Comente sua resposta.

(A2) Não, por que a princesa comeu o sapo.

(A3) Não...quer dizer... só a princesa né,ela comeu o bixo.

- (A6) Não, porque ela não quis casar ela queria ser independente.
- (A13) Sim, pois aí percebi que elas não precisam de garotos pra serem felizes.
- (A19) Acredito que a princesa possa sim ter tido um "feliz para sempre" em meio a sua independência e autoestima. Quanto a agora rã e outrora príncipe, não tenho muita certeza.

Os alunos em geral deduziram pelas outras pistas no texto que a princesa continuou vivendo feliz, enquanto o príncipe não teve a mesma sorte, por levantarem a hipótese de que a princesa comeu a rã que foi um príncipe. Além disso, reconstruíram as falas dos personagens tentando explicar os motivos para a felicidade da princesa. Houve, portanto, reconstruções de parte dos elementos textuais desencadeando a formação de novos elementos (MARCUSCHI, 2008).

- (A23) Ao que tudo indica, a princesa comeu o sapo que se intitulava príncipe, dessa forma, se podemos dizer que alguém viveu feliz para sempre deve ter sido a princesa.

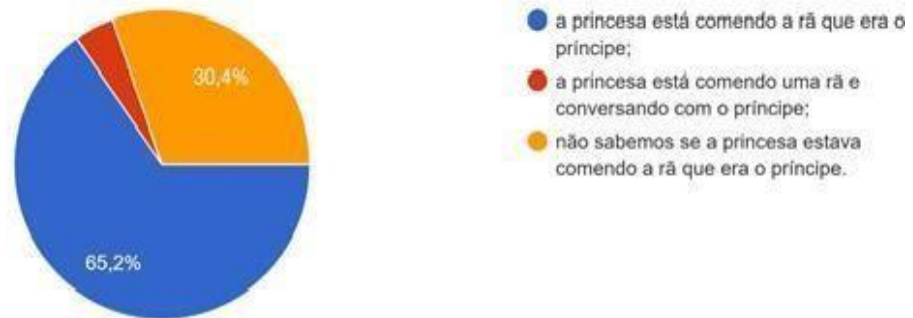
Mais uma vez, percebemos que a aluna fez uma observação sobre a princesa ter comido a rã, antecipando suas respostas, por assim dizer, às questões seguintes. Houve uma quebra de sequências, indicando que não existe um momento único e absoluto para responder tais e tais questões, como se fosse possível ao professor/elaborador da atividade exercer alguma espécie de controle sobre a atividade cognitiva dos estudantes/leitores. Acreditamos que seja possível mobilizar processos, criar andaimes, como tentamos fazer por meio dessa atividade, mas não que haja um total controle por parte de quem quer que seja, uma vez que compreendemos o texto como evento e a leitura como uma atividade complexa.

Entendemos ainda que a categoria reconstrução dos elementos como estratégia dos alunos esteja relacionada com a proposição de Franco (2011, p. 41) quando afirma que o leitor vai se transformando a cada novo contato com o texto: “à medida que o leitor se complexifica, seu posicionamento em relação ao texto pode ser inédito”. Esses elementos, portanto, se tornam novos em relação ao leitor, sendo que suas expectativas podem mudar ou não, levando o leitor a fazer retomadas a partir de outros textos. Sendo assim, seguiremos com as análises desta categoria.

6) Atentando para a maneira com que a princesa se delicia com a comida, qual ou quais das combinações a seguir podem ser interpretadas a partir da leitura do texto?

Gráfico 2 – Opções marcadas pelos alunos

23 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor.

(A15) Ss,pois a rã,acabou sendo cozinhada.

(A20) o fato da rã não ter aparecida novamente e a princesa esta se deliciando de uma ã.

Pela análise do gráfico e as respostas das alunas na questão 5, percebemos que a maioria dos alunos deduziram que a princesa comeu a rã que era o príncipe, pela maneira da princesa se deliciar com a comida, além das pistas textuais: a princesa “saboreava pernas de rã a sauté” (linha 13).

Ao mesmo tempo que não temos informações suficientes que possam confirmar se a rã foi comida pela princesa ou não, o texto apresenta essa abertura para os alunos usarem a criatividade, como nas respostas das alunas no item a:

a) Que pistas do texto você usou para sua(s) escolha(s)?

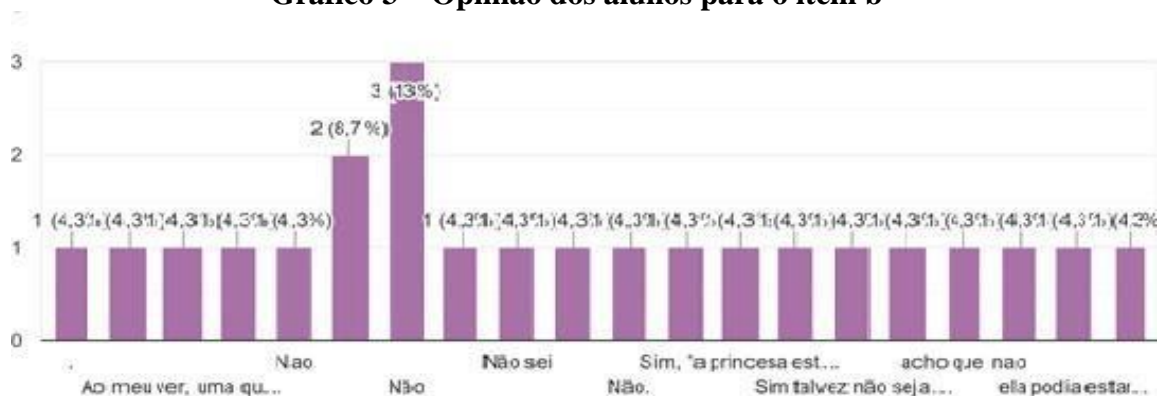
(A8) No texto não foi citado que a rã que a princesa estava comendo era o príncipe, mas também o príncipe não foi citado após essa parte do texto.

(A12) jeito dos personagens de fala.

Interessante as respostas das alunas pelo fato de terem atentado para o que estava além da materialidade, dando uma abertura para outros elementos tão importantes (gestos e o tom da fala dos personagens). Percebemos que a questão suscitou nas alunas uma perturbação que fizeram refletir sobre os motivos de terem ficado na dúvida se a rã foi comida pela princesa. Relacionamos a proposição de Larsen-Freeman (1997) à perturbação das alunas estando atrelada a ideia de que elas estavam abertas às possibilidades de interpretação e, nesse “sistema aberto”, foi instaurado um caos, podendo levá-las a construir uma estabilidade provisória.

b) É possível uma quarta interpretação para esta seção do conto? Qual?

Gráfico 3 – Opinião dos alunos para o item b



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos alunos negou a existência de uma quarta interpretação, por não resistirem aos aspectos estritamente linguísticos do texto ou, talvez, por acharem que não pudessem ultrapassar as margens explícitas no texto, respeitando, por assim dizer, a visão do autor como sendo a única correta. Essa perspectiva – decodificadora, é comum em perguntas feitas em livros didáticos que são mais empregadas para coletar dados sem dar possibilidade para que o aluno desenvolva o seu senso crítico-reflexivo (MARCUSCHI, 2008).

Os que afirmaram a sua existência estabeleceram links com as informações do texto, além dos sentidos formulados e reformulados no desenrolar da atividade. É nesse desenrolar que entendemos que a compreensão do texto, é bem mais uma ação coletiva, na qual o meu agir está relacionado com a vivência do outro (MARCUSCHI, 2008). É vivendo e aprendendo, percebendo que há adaptações provisórias, em que me adapto ao mundo e ele a mim e construo acoplamentos estruturais como afirma Pellanda (2005) usando o conceito de Maturana e Varela (1984). O que os alunos fizeram, a nosso ver, foram (re)adaptações, não no sentido de repetir, mas de dar progressão às relações estabelecidas no texto, vivenciando-o de fato.

Portanto, as perturbações realizadas nesse conjunto de itens foram importantes para que eles pudessem reconstruir seus discursos, ou seja, reconstrução como estratégia.

No entanto, tivemos uma resposta a qual confirmou que há uma nova interpretação, mas não sabia como argumentar.

(A15) Sim que a princesa beijasse o sapo

(A16) É possível sim, só que não consigo pensar em uma.

(A21) ela podia estar comendo uma rã qualquer e pensando na proposta do príncipe.

Daremos seguimento dessa estratégia na próxima questão.

9) Comparando a história da princesa com a vida real, você conhece alguém da sua família ou amigos com atitudes parecidas? Reflita sobre as posições das mulheres e como são tratadas na atualidade. Escreva um breve comentário do que você concluiu em suas reflexões.

(A2) Conheço algumas, mas não vou comentar...sobre os outros dois fatos, bem as mulheres hoje em dia lutam bastante pelo seus lugares na comunidade, o problema é que a maioria das pessoas são pessoas opressoras ou acham que é tudo bobagem.

(A20) Sim, as mulheres atualmente por mais que estejam com mais voz na sociedade, ela ainda é reprimida principalmente em casamento como seria o da princesa, ela não teria voz e viver apenas para cuidar do marido, das crianças e da casa.

(A24) As mulheres estão muito mais empoderadas atualmente mais ainda existem casos de homens tratando mal as mulheres

Aqui observamos uma reflexão sobre o comportamento das princesas e príncipes descrito na paródia de Veríssimo, comparada às outras histórias do imaginário dos alunos e sua aproximação e distanciamento dos fatos na atualidade com base em suas experiências. Percebemos a realização de particularização - “Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico” (MARCUSCHI, 2008).

Há também uma interdiscursividade no que diz respeito a como relacionam as atitudes dos personagens com cotidiano. Percebemos, pelos seus relatos, que a imagem da mulher na sociedade está ainda atrelada aos abusos e passa por dificuldades para ser empoderada, uma vez muitos homens ainda demonstram atitudes repressoras e machistas. Como categoria, as reconstruções passaram do texto para um âmbito social e reflexivo.

A próxima e última questão retoma esta categoria e fecha as análises.

10) Que tal aproveitar os comentários e discussões ao longo da leitura e interpretação e fazermos uma reescrita da história do texto, dando um final diferente? Pode ser uma história de suspense, comédia, ação. Fique à vontade para a escolha. Use sua criatividade!

(A2) Narrador: Era uma vez em um reino distante...?: Peraí, não vamos contar a história assim, muitas pessoas já escrevem assim! Narrador: correto meu caro Lenson! Bem...Em um pequeno reino na Inglaterra feudal, uma princesa...a mais bela princesa desde as terras de Guilherme até as terras de Henrique I... Lenson: Vai direto ao ponto seu velho, as meninas de hoje só querem saber de uma princesa e de um príncipe Narrador: saiba que nessa história contarei a história da princesa Brigitte Delyon, uma das princesas e rainhas mais corajosas de todos os tempos e... Lenson: Meu caro amigo ela é inglesa ou francesa? Narrador: ... Lenson: não importa meu caro, eu tenho um prazo para vender essas histórias então pare de, como diriam os brasileiros: "fazer hora!" Narrador: ...Em um pequeno reino da Inglaterra feudal, a mais bela princesa se via nas águas do reino. Seu nome era Brigitte Delyon. Naquele dia a princesa Brigitte havia acordado cedo e ido para o lago ver a natureza e ter algumas inspirações já que a pequena princesa desejava se tornar uma grande mulher literária, algo que sua mãe odiava de todo o coração. A pequena princesa sabia que seu destino seria ser a rainha que comandaria aquele pequeno Reino, ela estudou muito para isso. Mas, como posso ver em seu rosto sei que estou enrolando então...um dia ela se sentou na beira da mureta que dividia. Uma oficina artística da área ao redor do lago. Quando ela pensava sobre o que escrever um sapo pulou na sua frente... Brigitte: Pelo senhor meu Deus o que você quer? Sapo: Nada minha princesa, só quero conversar com vossa beleza. Brigitte: Você está falando...falando (Ela começa ficar tonta) Sapo: Calma minha senhora, eu sou um grande príncipe das terras ricas do leste, mas uma bruxa invejosa acabou me transformando em um sapo pela eternidade. Brigitte: Me perdoe príncipe das terras do Leste. O nosso padre já lidou com feitiços de bruxas, talvez ele consiga o libera. Sapo: sinto que não minha cara, pois o feitiço só pode ser quebrado com o beijo de uma bela princesa.

Imagine só se essa princesa for você bela princesa, poderíamos nos casar, ter lindos filhos, você cuidaria de nossas crianças e casa enquanto eu comeria e beberia do bom e do melhor nesse belo castelo... Brigitte: Calma aí eu não vou... Sapo: É brincadeira minha cara...(risada) Mas falando sério agora minha princesa por favor me beije para que eu possa me torna um príncipe de novo. (Ela o beija) Trumm! Brigitte: Mais o quê!? Sapo: Opa! Princesa errada, melhor eu ir atrás de outra... Brigitte: E como eu fico? Sapo: procure seu príncipe!... Lenson: Está ficando maluco? A princesa e o sapo? E ela ainda vira um sapo!? Narrador: Eu quero que ela fosse negar também. Lenson: Você ficou louco! Jogue isso no fogo e escreva algo agora! Eu nuca levaria isso para o senhor Disney! (Ele sai da sala. O escritor, desamparado, joga sua obra ao fogo e olha para nós com um olhar de quem fala: " Pois é, né? A vida as vezes é cruel)

- (A9) Em um reino qualquer, vivia uma princesa linda, independente e maravilhosa. A princesa era feminista, ou seja, acreditava que todos os gêneros deviam ser tratados com igualdade e respeito. Em um dia ensolarado ela decidiu ir para seu lugar favorito do castelo: o lago. Enquanto lia um livro na margem da água, uma rã pulou perto dela e disse: -oh, bela princesa, há dias que vago por aqui nesta forma horrenda de rã pois fui amaldiçoado, apenas um beijo teu poderá me transformar de volta em um príncipe. Ela disse: -eu lhe ajudo, mas depois de você voltar a ser humano, peço que volte para sua casa e vá cuidar da sua família. - não quer se casar comigo? - eu nem te conheço, cara. - faz sentido. Assim a princesa beija a rã é, como prometido, ele voltou para seu castelo e foi cuidar de sua família.
- (A11) [...] ⁹Um beijo seu me transformara em um príncipe novamente, e quem sabe podemos nós conhecer melhor, e se for da sua vontade podemos no casar, ter filhos e ser felizes para sempre.
- (A13) Eles terminam juntos, o príncipe limpa a casa e cuida dos filhos enquanto a princesa trabalha arduamente para ter o sustento de casa. Ou não também, ela é uma princesa e provavelmente tem dinheiro o suficiente para não precisar trabalhar, e ficar com o príncipe.

⁹ Na organização das análises, optamos por colocar reticências pois o aluno teria citado o parágrafo inteiro tal qual como estava no texto. Esse recurso usamos para evitar repetições desnecessárias e tomar um espaço longo, podendo ser mais aproveitado para as outras falas.

- (A17) E então, naquele momento a princesa o interrompeu e disse que o beijaria, e depois como o príncipe havia dito eles iriam se casar, e a princesa continuou, porém cuidaremos dos nossos filhos juntos e faremos as demais coisas juntos, em união. Então o sapo (príncipe) concordou. A princesa pois como havia dado a palavra, o beijou e o sapo virou o príncipe. Em alguns meses eles se casaram, tiveram seus filhos, e o príncipe cumpriu sua palavra que iria ajudar a cuidar dos filhos, então viveram felizes para sempre.

Os alunos nessa questão fizeram reconstruções como estratégia, pois construíram, com base na paródia de Veríssimo, um novo final. O A2 se empolgou com a história e escreveu em formato de conto um diálogo entre um escritor (Dylon) e seu amigo sobre uma sugestão de se fazer uma história diferente para a Disney como mesmo é citado. Com o tom de humor, o aluno constrói sua própria história se dispondo dos seus conhecimentos de filmes de animação, fazendo, portanto, uma releitura dos contos de fadas. Os demais também seguiram caminhos bem interessantes nos quais: o príncipe aparece desprezado pela princesa; o príncipe é mais educado fazendo um pedido sem pressões ou até mesmo, realiza as tarefas junto com a princesa.

Para fecharmos as análises, decidimos desenvolver uma questão de produção textual, podendo ser destacada como especial, a nosso ver, porque percebemos que os alunos fizeram reenquadramentos múltiplos (HANKS, 2008) de forma incisiva e autônoma. Importante notar como os alunos foram construindo as suas próprias inferências, superações e quebras de expectativas no desenrolar da atividade, lhe dando mais autonomia e liberdade para desenvolver textos tão significativos e autorais.

Na próxima seção, faremos as nossas considerações finais demonstrando o que percebemos com os resultados explorados acima. Além disso, tentamos responder as questões norteadoras da pesquisa, observamos se as hipóteses foram confirmadas ou não, as lacunas e dificuldades que enfrentamos no desenvolvimento desta pesquisa e as contribuições que achamos serem pertinentes a futuros trabalhos. Assumimos este posicionamento, como pesquisadores que somos por entendermos que a pesquisa nunca tem fim, ao contrário, ela só abre mais caminhos e perturbações tão discutidas no GEENTE.

5 CONCLUSÃO

Entendemos que o uso de estratégias e as formas inferenciais pelos alunos foram realizados de maneira mais espontânea possível. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de mudança do termo ‘uso ou utilização de estratégias’, nos objetivos da pesquisa. Entendemos que seria mais adequado ‘a realização ou o desenvolvimento de estratégias’, porque os alunos fizeram isso ao modo deles, sem imposições de regras e, muito menos, sem a necessidade de mostrarmos a eles como se deve ler o texto e fazer a atividade. A leitura se deu através de formas inferenciais estratégicas que seguiram por caminhos diferentes, dando autonomia notada pelas reconstruções ocorridas em seus projetos de dizer, como a quebra de expectativas interferindo na produção de estratégias dentro do evento textual.

Portanto, podemos dizer que as questões da pesquisa foram respondidas no processo de construção das estratégias pelos alunos para produzir sentidos do texto, explanadas na análise. Mais ainda, as hipóteses não foram confirmadas porque a maioria dos participantes respondeu criando teias de interpretação tão incisivas e autorais, indo além dos aspectos estritamente linguístico-verbo-visuais da materialidade textual.

Nesta pesquisa, a falta de interação do ensino presencial foi a lacuna mais sensível, por motivos já destacados ao longo do trabalho. As dificuldades enfrentadas foram com a escrita da metodologia e da fundamentação teórica, no que diz respeito à interconexão das ideias e na metodologia por estarem em seções separadas e que só faziam sentido se estivessem relacionadas às análises, ou seja, à prática.

A contribuição desse trabalho, a nosso ver, seria entender que as estratégias de leitura são trabalhadas de maneira colaborativa entre os participantes do evento textual, ao contrário de que sejam concebidas como regras prontas, bastando usá-las como se fossem utensílios de cozinha, servindo para uma coisa só e nada mais.

Como tentativa de colocar pontos e vírgulas ou mesmo reticências nesta monografia, esperamos que tenhamos contribuído de alguma forma para futuras pesquisas nesta área ou em áreas afins.

Convidamos a refletir sobre como a nossa atuação no magistério depende muito de como, por exemplo, entramos em sala de aula e vemos os rostinhos dos alunos, vivenciamos e aprendemos junto com eles neste evento irrepetível (aula) dando oportunidades para que os alunos possam alçar novos voos no contexto de aprendizagem e em sua formação humana.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. **New Foundation for a Science for a Text and Discourse**. Cognition, Communication and Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997. In.: Notas de aula de Telp.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília:MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em :28 fev. 2021.

BRUNER, J. S.; WOOD, D.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. **Journal of child psychology & psychiatry**, 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> . Acesso em: 08 fev. 2021.

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

COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição Braga e ALVES, Luiz Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva de texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 18 . Pag: 44, 45. 2016.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo; Atlas, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia, BECHER, Sílvia; FRANCO, Cláudio (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro. Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (Orgs.). **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 169-203.

KARNAL, Riess Adriana. A atualidade da pesquisa sobre as estratégias de leitura no Brasil. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 8, n. 10, 2014, p. 06-23.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2º ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009. Pgs: 4, 6,7, 14,15, 16, 17,21,22,23.

KOCH, I.G.V. ELIAS, V, M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, n.15, p.141-165, June 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition . Acesso em: 08 jun. 2021
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: SEMINÁRIO SOBRE HIPERTEXTO, 1., 2000, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. 2007. [cap. 4 – atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. Págs: 82a 103.]
- MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola: 2008. Págs: 237 a 239.
- MATURANA H. R., VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução Umberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 1984.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.p. 17- 52.
- PELLANDA, N. M. C. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p.51 – 69.
- RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Estratégias de leitura** – estado da arte. Educareem Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 111-130, nov-dez, 2018.
- SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção de sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 4, p. 61-79. 1999.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. (Tradução: de Atônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein). São Paulo: Cultrix. 1995.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div>FACULDADE PAULO PICANÇO</div>  </div>		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: Concepção sociocognitiva de língua como elemento potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da epistemologia da complexidade</p> <p>Pesquisador: Hylo Leal Pereira</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 1</p> <p>CAAE: 30944620.1.0000.9267</p> <p>Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 4.100.292</p> <p>Apresentação do Projeto:</p> <p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de viés exploratório, que segue o paradigma interpretativista para análise dos dados. Consiste, em linhas gerais, na proposição/desenvolvimento de processo de formação continuada de professores in loco, tendo a escola como locus de realização/desenvolvimento e o atingimento dos seus objetivos de aprendizagem como horizonte. Busca-se, por meio do processo de formação continuada nela proposto, ressignificar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa a partir de contribuições teórico-metodológicas baseadas na hipótese sociocognitiva de linguagem a partir da epistemologia da complexidade. A pesquisa será desenvolvida em duas escolas regulares de ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza – CE, sendo uma delas em tempo integral (8h/a dia) e outra em tempo parcial (4 h/a dia).</p> <p>Os participantes estão divididos em dois grupos:</p> <p>Grupo I – professores de Língua Portuguesa.</p> <p>Grupo II – estudantes.</p> <p>Ao Grupo I, estão relacionadas as atividades a seguir: 1) realização de formação continuada in loco com todo o grupo; 2) acompanhamento</p>		
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Endereço: Rua Joaquim Sá, 900 Bairro: Dionísio Torres UF: CE Município: FORTALEZA Telefone: (85)3272-3222 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> CEP: 60.135-350 E-mail: cep@facpp.edu.br </td> </tr> </table>	Endereço: Rua Joaquim Sá, 900 Bairro: Dionísio Torres UF: CE Município: FORTALEZA Telefone: (85)3272-3222	CEP: 60.135-350 E-mail: cep@facpp.edu.br
Endereço: Rua Joaquim Sá, 900 Bairro: Dionísio Torres UF: CE Município: FORTALEZA Telefone: (85)3272-3222	CEP: 60.135-350 E-mail: cep@facpp.edu.br	

Fonte: Faculdade Paulo Picanço (2020).