

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.13>

Processamento textual e estratégias cognitivas no trabalho com crônicas em sala de aula

Textual processing and cognitive strategies in working with chronicles in the classroom

Josenaldo Oliveira Lucas Júnior*
Dennys Dikson**

Resumo: O presente trabalho traz um estudo focado em atividades de processamento textual realizadas por alunos do nono ano do Fundamental, a partir de um projeto didático com o gênero crônica. O lugar de análise foi direcionado às estratégias cognitivas de leitura dos estudantes, procurando identificar suas aplicabilidades durante o uso de operações mentais. Como fundamento, utilizamos uma perspectiva de leitura cognitiva (KOCH, 2009; 2018; KLEIMAN, 2004; SILVEIRA, 2009; 2015), com uso de gêneros em sala de aula (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008; 2012). Dentro de um quadro metodológico qualitativo, a partir do enfoque etnográfico, foi possível identificar as *necessidades* cognitivas dos alunos para compreensão, leitura e produção das atividades escolares, e, assim, propor atividades capazes de agir diretamente nos processos cognitivos que não ocorreram de maneira satisfatória, traçando possíveis caminhos para aprimoramento de tais processos.

Palavras-chave: Leitura. Abordagem cognitiva. Estratégias de processamento textual. Sala de aula. Crônica.

Abstract: The present work presents a study focused on textual processing activities carried out by students in the ninth year of elementary school, from a didactic project with the chronicle genre. The place of analysis was directed to the students' cognitive reading strategies, seeking to identify the applicability during the use of their mental operations. As a foundation, we use a cognitive reading perspective (KOCH, 2009; 2018; KLEIMAN, 2004; SILVEIRA, 2009; 2015), in the use of genres in the classroom (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008; 2012). Within a qualitative methodological framework, from the ethnographic focus, it was possible to identify the cognitive needs of students for understanding, reading and producing school activities, and based on this information propose activities capable of acting directly on cognitive processes that did not occur satisfactorily, outlining possible paths to improve such processes.

* Secretaria de Educação de Calçado-PE.

** Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

Keywords: Reading. Cognitive approach. Textual processing strategies. Classroom. Chronicle.

Introdução

A leitura é uma atividade basilar para o cidadão que almeja participação social ativa. No entanto, os índices de proficiência de leitura, apontados por avaliações diversas, atestam precários desempenhos dos alunos no exercício dessa prática, situação esta que pode ser claramente observada nos ambientes escolares do Ensino Básico do país, em especial os públicos. Tendo em vista essa triste realidade, o presente trabalho questiona e busca compreender determinadas estratégias cognitivas de processamento textual empregadas por estudantes de uma turma de nono ano do Fundamental na leitura e produção de atividades a partir de crônicas.

Para tanto, a investigação se volta a atividades coletadas em um Projeto Didático de Leitura, desenvolvido como intervenção em uma Escola Municipal de Calçado-PE.³ A partir da compreensão dos processos cognitivos empregados pelos alunos, tivemos como objetivo traçar caminhos possíveis para proporcionar aos estudantes o aprimoramento de estratégias cognitivas de processamento textual, com base em suas necessidades, identificadas em nossas análises.

Em relação à organização deste trabalho, antes abordar as análises das atividades das crianças, inicialmente, discute-se acerca de texto e leitura, numa perspectiva cognitiva, e sobre gêneros,⁴

³ O projeto foi aplicado durante o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

⁴ Na presente pesquisa, não utilizaremos os termos “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos” ou outras nomenclaturas teóricas mais atuais como “gêneros de linguagem”, pois não temos a intenção de entrar nessa seara teórico-metodológica, nem de discutir esta ou aquela terminologia. Trataremos apenas como “gêneros”, com uma abordagem geral (em que se acolhem as questões textuais e discursivas) no âmbito dos estudos da linguagem, mais especificamente aos voltados para o trabalho com textos na sala de aula.

enquanto objetos de ensino de Língua Portuguesa, conforme estudos de Koch (2009; 2018), Kleiman (2004), Silveira (2009; 2015), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008; 2012), entre outros. Além disso, apontamos o caminho metodológico da pesquisa, que, sob uma abordagem qualitativa, enquadra-se como etnográfica, uma vez que descreve aspectos socioculturais de uma comunidade, com o intuito de compreendê-los, explicá-los e refletir sobre eles.

Quanto às análises, foram realizadas sobre atividades específicas de três alunos, selecionados por critérios como seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa e seu histórico escolar. Ademais, voltadas à construção da coerência de nível local, as análises refletem sobre os processos cognitivos empregados pelos estudantes na leitura de crônicas, como a ativação de conhecimentos prévios e o (não) atendimento aos princípios e regras do processamento textual. Por fim, refletimos sobre os resultados encontrados.

O processamento textual em uma abordagem textual cognitiva

Em uma primeira fase de estudos da Linguística Textual, o texto era compreendido como “frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico” (KOCH, 2009, p. XII), e em uma segunda, como “unidade básica de comunicação/interação humana” (p. 13). Subjacentes a essas concepções de texto, já existiam conceitos como coesão e coerência, que também foram sendo amoldados: no primeiro momento, esses fatores eram concebidos apenas em um contexto interfrástico e, portanto, mais limitado; depois, de maneira mais abrangente, consideravam os contextos de comunicação, incluindo os parceiros de interação.

Em uma terceira fase, por volta dos anos oitenta, abordando o texto do ponto de vista cognitivo, a percepção de que quem age ou

interage verbalmente opera diversos processos cognitivos levou a mais uma reformulação do objeto. Nessa fase, a concepção de texto como “resultado de processos mentais” (KOCH, 2009, p. 21) passou a permitir uma abordagem procedural e cognitiva dos estudos textuais.

Dessa forma, apenas a análise dos recursos interfrásticos e a consideração do texto em um contexto comunicativo por si, como se concebia no início, não davam conta de todos os mecanismos envolvidos na atividade de processamento de um texto. Acerca disso, conforme Kleiman, “entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (2004, p. 14-15, grifo da autora). Assim, durante a atividade de processamento textual, a mente do leitor se encontra ativa, construindo significados.

Nessa perspectiva, os parceiros de comunicação levam consigo inúmeras expectativas e sempre que necessário ativam em sua mente os diversos conhecimentos acumulados e armazenados com a experiência. Então, a partir do desenvolvimento de modelos procedurais de descrição textual, buscou-se elencar os conhecimentos envolvidos nas operações cognitivas de produção e compreensão de textos (KOCH, 2009). Sobre isso, há pelo menos três tipos de conhecimentos prévios que precisam ser ativados na mente do leitor, de acordo com a demanda da atividade de processamento: o linguístico, o textual e o enciclopédico ou de mundo.

O primeiro deles, o conhecimento linguístico, para Kleiman (2004), diz respeito ao conhecimento implícito, ou não verbalizado, que um falante de determinada língua detém sobre ela. De acordo com a autora, esse tipo de conhecimento contempla desde a capacidade de pronúncia da língua, passa pelo domínio de vocabulário e regras, até chegar ao conhecimento sobre o uso efetivo dela – no contexto

brasileiro, a Língua Portuguesa. O conhecimento linguístico versa também sobre a ação de questões gramaticais e lexicais na articulação som-sentido, o que inclui a organização do material linguístico na superfície do texto, por meio do uso de recursos coesivos (KOCH, 2009), que devem ser processados pelo leitor.

Em sequência, um segundo tipo de conhecimento se torna crucial na atividade de processamento: o conhecimento textual. De acordo com Kleiman (2004), ele está voltado aos diversos conceitos e noções sobre texto. Nesse âmbito, o conhecimento textual inclui o reconhecimento da estrutura textual e o domínio dos tipos de texto e das formas de discurso existentes. Assim, do ponto de vista dos tipos textuais, é possível encontrar textos de estrutura narrativa, expositiva ou descritiva e, nas marcas textuais, o leitor pode identificar as intenções do autor a partir da forma discursiva empregada (KLEIMAN, 2004). Ademais, com o advento dos estudos sobre gêneros, enquanto materialização de textos nas diversas situações de comunicação verbal (BAKHTIN, 2011), também o reconhecimento e a diferenciação deles passam a integrar o conhecimento textual (KOCH, 2009).

O terceiro tipo de conhecimento, o de mundo ou enciclopédico, diz respeito ao conhecimento declarativo e aos modelos cognitivos construídos na vivência em sociedade, ou seja, a experiência e o contato com o mundo (KOCH, 2009). De maneira semelhante, Kleiman (2004) sublinha que ele abarca aqueles construídos cientificamente, além dos experienciados em sociedade, que igualmente precisam ser ativados, se necessário, na mente do leitor no ato de processamento.

Por fim, também a noção de textualidade se torna crucial na construção do sentido textual e é justamente isso que abordaremos agora.

Textualidade e construção de sentidos: a coesão e a coerência

Com base em Beaugrande e Dressler (1981), falar sobre textualidade representa uma tentativa de identificação daquilo que diferencia um texto de um “não texto”. Para Marcuschi (2012), somos dotados de um conhecimento intuitivo que nos permite fazer essa distinção; no entanto, uma conceituação que se distancie da mera intuição é de suma importância.

Nesse mesmo sentido, Beaugrande e Dressler (1981) enumeraram sete fatores básicos que nos ajudam na compreensão da textualidade e do texto como um objeto complexo; são eles: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Em relação a isso, como vimos, a coesão e a coerência – fatores de textualidade que nos interessam neste trabalho – já se faziam presentes na discussão sobre texto desde o tatear da Linguística Textual, em uma perceptível e constante evolução conceitual.

Na abordagem cognitiva, segundo Koch (2018), a coesão passa a ser vista como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (p. 45). Para tanto, em consonância com Koch (2009), compreende-se que a coesão se estabelece no texto em dois movimentos distintos: a coesão remissiva ou referencial, por meio da qual se faz referência a elementos ditos anteriormente ou que estão por ser ditos, e a coesão sequencial, que garante ao texto a progressão e a continuidade na construção do sentido. Discutamos acerca da primeira.

Na coesão remissiva/referencial, pode haver uma reativação de referentes ou uma sinalização textual. O primeiro processo se dá a partir de anáfora (retomada de referente dito anteriormente, ou seja,

remissão para trás), catáfora (referência a um termo que está por ser dito, ou seja, remissão para frente) e expressões dêiticas (que representam “pistas” dadas no texto, por meio das quais se torna possível a ativação de referentes via inferenciação). Já a sinalização textual tem como papel a organização do texto, representando uma ordenação de seus segmentos e suas partes ou uma indicação para diferentes direções e partes do texto (KOCH, 2018).

Ao lado da coesão, a coerência textual – que também foi repensada ao longo das primeiras fases de estudos sobre o texto – diz respeito ao modo como a organização textual, com todos os seus fatores, possibilita ao usuário a identificação, a atribuição e a construção de um sentido para determinado texto. Atualmente, a coerência é vista como o mais alto fator de textualidade, para o qual os demais critérios concorrem. Esse critério de textualidade “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2018, p. 52). Portanto, a coerência textual distancia-se de uma definição que a coloque como mera qualidade ou propriedade textual.

Assim, percebe-se que, se no início dos estudos da Linguística Textual a coerência não tinha tanta relevância, ela passou, a partir dos anos oitenta, até a contemporaneidade, a representar o foco das diversas perspectivas de investigações acerca de texto, em face de uma concepção textual como unidade de sentido. Além disso, como os demais fatores de textualidade, a coerência não está centrada ou contida no texto, ela é construída a partir dele pelo usuário, nas diversas situações de interação e comunicação verbal (KOCH, 2018).

No mais, para que a coerência se estabeleça e os recursos coesivos sejam interpretados, é preciso que o leitor opere as

estratégias cognitivas de que dispõe e que são demandadas no ato de processamento textual, como discutiremos a seguir.

Estratégias cognitivas de processamento textual

De acordo com Kleiman (2004), a princípio, no caso de um leitor competente, a maior parte das operações envolvidas no processamento textual é realizada inconscientemente. Isso se torna possível porque o texto funciona como um mapa cognitivo, que permite ao leitor a construção de sentidos. Portanto, a execução de processos cognitivos se torna viável em função da presença dos elementos textuais e o caminho cognitivo deixado no texto pelo autor deve ser reconstruído pelo leitor.

Em se tratando dos fatores de textualidade e sua relação com o favorecimento do processamento textual cognitivo, é nítido que a coesão está intimamente ligada a esse processo, dado que se materializa na superfície textual por meios diversos, como repetições, substituições, emprego de pronomes, artigos, expressões dêiticas, elipses, entre outros recursos e processos coesivos (KLEIMAN, 2004). O sucesso da compreensão depende da interpretação mínima desses elementos, que ocorre de maneira rápida e automática, quando são reconhecidos e associados com facilidade pelo leitor. Desse modo, para que a interpretação dos elementos textuais aconteça, o leitor age por meio de estratégias cognitivas.

As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (KLEIMAN, 2004, p. 50).

Nesse mesmo sentido, como exemplo típico de estratégias cognitivas, as inferências “permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada em certo contexto” (KOCH, 2018, p. 36).

De acordo com Kleiman (2004), mesmo compreendendo que tais estratégias sejam de natureza inconsciente, percebe-se que há alguns princípios e regras que modulam e orientam esses processos, como discutiremos a seguir. Antes, enfatize-se que as regras servem como um “norte automático” para o leitor em direção à construção do sentido (SILVEIRA, 2015).

Um primeiro princípio, o de economia, diz respeito à interpretação dos traços coesivos de diversos tipos empregados no texto. Esse princípio “estabelece que o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos” (KLEIMAN, 2004, p. 49) do mapa mental que é construído no decorrer do processamento. Associadas a esse primeiro princípio, há duas regras que apontam a maneira como operamos as estratégias cognitivas relacionadas a ele.

A primeira é a regra da recorrência, ligada ao fato de que um cenário textual traz uma quantidade limitada de elementos, pois se imagina que haja uma recorrência dos referentes principais de um texto. A segunda, regra de continuidade temática, permite a interligação de elementos sequenciais, mesmo que não estejam juntos, compreendendo-se que podem ser relacionados por compartilharem um mesmo tema (KLEIMAN, 2004). Note-se que ambas as regras compreendem a existência de conhecimentos partilhados entre autor e leitor (KOCH, 2009).

Um segundo princípio é o de canonicidade, que abarca as nossas expectativas quanto à ordem natural do mundo e sua materialização na linguagem (KLEIMAN, 2004). Esse princípio associa-se a uma regra de linearidade, que concebe que a ordem natural será expressa linearmente no texto. Essa regra também se aplica à interpretação de recursos coesivos construídos por meio de anáforas, dêiticos e seus antecedentes. Assim, se o movimento de retomada foge da ordem natural, o processamento se torna mais complexo.

Um outro princípio, o de distância mínima, está mais ligado ao nível sintático (KLEIMAN, 2004). Tendo uma base perceptual, ele indica que, quando há mais de um antecedente possível para associarmos o emprego de um pronome ou dêitico, determina-se que o mais próximo é que será apontado como antecedente. Note-se que isso se dá em um nível sintático. Contudo, quando há informação de outro nível, como o semântico, que tornaria o enunciado coerente, em vez de seguir o princípio da distância mínima, obedecemos a um princípio mais geral, o da coerência.

A esse respeito, “o princípio da coerência diz que quando há interpretações conflitantes devemos escolher aquela que torne o texto coerente” (KLEIMAN, 2004, p. 53). Há duas regras subjacentes a esse princípio: a regra de não contradição e a regra da precedência do tópico. A primeira diz que, muitas vezes, sobretudo quando há termos intercalados em uma frase, é preciso suspender o fechamento do enunciado até que se encontrem os elementos necessários à construção da coesão e da coerência no nível local do trecho, em vez de concebê-lo como incoerente. Já a segunda relaciona-se à ideia de que um tópico textual normalmente precede seu comentário. Assim, se em um parágrafo há uma inversão, é possível que o leitor inexperiente encontre dificuldade para construir a coerência (KLEIMAN, 2004).

Por fim, as estratégias cognitivas que seguem os princípios e regras de base mais sintática estabelecem uma coerência no nível da microestrutura textual, ou seja, envolvendo “elementos contíguos, sequenciais no texto” (KLEIMAN, 2004, p. 55). Contudo, com exceção da regra de distância mínima, essas regras, compreendidas como de segmentação, também funcionam no nível da macroestrutura, “isto é, a nível de sequências maiores, como períodos e parágrafos, que avançam o desenvolvimento do tema global” (p. 55). Portanto, percebe-

se que a ação de construção do sentido textual se dá progressivamente e em níveis distintos.

No tocante ao ensino, as atividades de leitura realizadas em sala levam, normalmente, os alunos a uma desautomatização do processo que geralmente se dá inconscientemente, já que precisam refletir sobre ele. Acrescente-se que essas atividades devem se dar em torno de gêneros, tendo em vista que são objetos base do ensino de língua, conforme discutiremos brevemente a seguir.

Gênero e ensino: o papel da crônica na formação do leitor

De início, compreendendo que o foco do estudo linguístico é o funcionamento da língua como uma constituição viva e não estanque, trazer os gêneros para o ambiente de ensino, sobretudo nas aulas de língua materna, dentre as tantas disciplinas existentes, é concebê-los como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Nisso se deixa transparecer o caráter social dos gêneros e, conseqüentemente, da língua; algo que recai em sua importância para o ensino.

Assim, partindo da impossibilidade de agir em sociedade sem fazer uso dos gêneros (BAKHTIN, 2011), Marcuschi (2008) salienta que a “onipresença” deles no meio social e o fato de que são produtos das diversas formas de interação que ocorrem entre os sujeitos nesse meio permitem um tratamento didático em múltiplos aspectos desses objetos e com habilidades diversas, inclusive de leitura. De acordo a BNCC (BRASIL, 2017), as habilidades de leitura não podem ser desenvolvidas de maneira descontextualizada, mas a partir dos gêneros que circulam na sociedade; e isso deve contemplar, ainda, um aumento contínuo da demanda cognitiva das atividades que envolvem tais habilidades ao longo da educação básica.

Desse modo, sobretudo no tocante à leitura, trabalhar com os gêneros em sala de aula, contemplando seus aspectos textuais e cognitivos passíveis de didatização, é oferecer aos estudantes condições para compreender o mundo – que se expressa verbalmente a todo instante e em diversas situações por meio de gêneros (BRASIL, 1998; 2017). Além disso, tomar os gêneros como objetos de ensino possibilita meios para que o aprendiz seja capaz de se posicionar na sociedade enquanto cidadão, demarcando o seu lugar no ambiente social, aspecto enfatizado pelos PCN (BRASIL, 1998) e reafirmado pela BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, em face das orientações legais acerca dos gêneros no ensino, tornou-se necessário, no contexto deste trabalho, selecionar um gênero para a abordagem da leitura na intervenção. Quanto à seleção dos gêneros a serem utilizados em aula,

o que se precisa fazer é trabalhar efetivamente com os gêneros que forem passíveis de didatização, como, por exemplo, a *crônica*, que é um gênero bastante cultivado no Brasil e muito divulgado através de vários suportes ou portadores de gêneros como as mídias impressas (jornais e revistas), a mídia eletrônica e a digital, a exemplo do rádio e da Internet. (SILVEIRA, 2009, p. 241, grifo da autora).

Em face disso, dentre inúmeras possibilidades de abordagem didática da crônica, a autora cita o típico propósito do gênero de fazer o leitor refletir acerca de um tema; a heterogeneidade de tipologias existente dentro do próprio gênero (que, embora normalmente seja de cunho narrativo, pode ser constituído pelas demais sequências tipológicas); e o fato de que é um gênero muito próximo de outros, a exemplo do artigo de opinião, do conto curto, do ensaio e da narrativa pessoal.

Portanto, a crônica é um instrumento que pode e deve ser utilizado em atividades “de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão

desejado prazer do texto” (2009, p. 245). Desse modo, o uso desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser uma via de mão dupla, ao passo que possibilita o desenvolvimento de competências diversas e estimula o gosto pela leitura.

Dito isso, partamos para a apresentação e descrição da metodologia desta pesquisa, de cunho qualitativo e etnográfico, e da intervenção realizada.

O percurso metodológico

A partir da ideia de que o fazer científico precisa se dar por um caminho metodológico bem definido, dentre as vias disponíveis para o desenrolar da presente investigação, optamos pelo tratamento dos dados em uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Quanto a isso, Bogdan e Biklen (1982) consideram que esse tipo de abordagem compreende a obtenção de dados descritivos, obtidos por meio da interação direta do pesquisador com a situação tomada como objeto de estudo, preocupando-se mais com o processo do que com o produto.

Para mais, visto que nenhuma coleta de dados deve proceder sem métodos, dentre o leque metodológico oferecido pela abordagem qualitativa, concebemos esta pesquisa no âmbito da Etnografia. A pesquisa etnográfica, conforme Sirota (1994), permite ao pesquisador, imerso na realidade que pretende investigar, a observação e a descrição de comportamentos humanos em seu quadro natural e, a partir disso, fornece meios para a compreensão de tais comportamentos.

Portanto, no processo de observação do comportamento cognitivo dos alunos na prática da leitura (e da escrita), é possível compreender os diversos conhecimentos necessários ao exercício de compreensão de textos escritos. Conseqüentemente, a partir desse processo, temos em mãos também a possibilidade de proporcionar aos

alunos o aprimoramento de suas práticas sociais e culturais, enquanto exigência dos documentos que norteiam a educação no país.

Ademais, as questões de processamento textual que analisaremos neste trabalho foram retiradas de atividades escritas realizadas em um Projeto Didático de Leitura de Crônicas, organizado em 5 etapas e aplicado em uma turma de nono ano de uma Escola Municipal de Calçado-PE, com um total de 22 alunos. Diante da necessidade de um recorte dos dados coletados, a primeira atividade que será analisada foi retirada de uma etapa inicial do projeto e a segunda de uma etapa final.

Quanto aos alunos, foram selecionados 3, com base nos seguintes critérios: 1) um aluno que desenvolve as atividades de Língua Portuguesa com muitas dificuldades, apresentando um desempenho insatisfatório na maioria das vezes (Aluna A); 2) um aluno que desenvolve as atividades com um desempenho mediano, apresentando poucas dificuldades (Aluno B); e 3) um aluno que raramente apresenta dificuldades para a realização das atividades, com desempenho satisfatório na maioria delas (Aluno C). Por fim, passemos às análises.

Análise de dados e resultados

A categoria geral que norteará a análise dos nossos dados é a construção da coerência de nível local, ou seja, no nível da microestrutura textual, conforme Kleiman (2004). Para que essa construção aconteça, é preciso que entrem em ação alguns movimentos cognitivos que se utilizam de princípios do processamento textual, como os de coerência e distância mínima (KLEIMAN, 2004). Obviamente, tais movimentos se apoiam em conhecimentos prévios, que, de igual modo, precisam ser ativados na mente do leitor. Dessa forma, nosso foco de análise está voltado a duas subcategorias mais específicas: a ativação de

conhecimentos prévios e o atendimento ao princípio da distância mínima ou do princípio da coerência, enquanto estratégias cognitivas de leitura. Dito isso, vamos à exploração dos dados.

Para tecermos o primeiro grupo de análise, selecionamos uma questão da atividade de leitura realizada em torno da crônica “Essa mocidade de hoje...” (Marcos Rey).⁵ Nesse texto, o autor faz um jogo comparativo, proporcionado por trechos narrativos seguidos de reflexões em um tom irônico, entre os vícios e hábitos de jovens de séculos diferentes. Na visão do cronista, a “mocidade” do século XIX, se comparada à do século XX, não cometia atos tão graves: “Pó que vicia, ritmos antissociais, máquinas diabólicas”. À primeira vista, os hábitos em ambos os séculos são os mesmos, mas praticados com intensidade diferente, sendo considerados mais leves no século XIX, embora já chocassem os adultos. Isso se torna nítido no instante em que o autor apresenta 1893 como ano de escrita do texto, quando essa crônica na verdade é do final do século XX. A seguir, vejamos o recorte que nos interessa do texto, por ser abordado na questão:

RECORTE DA CRÔNICA “ESSA MOCIDADE DE HOJE...” (MARCOS REY)

Realmente, não está fácil educar filhos hoje em dia. Não ouvem nossos conselhos e seguem caminhos estranhos, geralmente perigosos. Coisas do fim de século, explicam. Meu filho mais velho, por exemplo. Deu de cheirar. Não entendo onde pegou esse vício terrível. Acredito que foi na leitura de velhos romances portugueses, **ele** que é um apaixonado por primeiras edições.

[...]

Na primeira questão que trazemos para a análise, os alunos deveriam, a partir do contexto, associar um pronome ao seu referente, como se pode ver no comando da questão abaixo. Cabe dizer que,

⁵ REY, Marcos. Essa mocidade de hoje... In: WERNECK, Humberto (organização, introdução e notas). *Boa companhia: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 201-204.

para facilitar as análises comparativas, agruparemos as respostas dadas por cada aluno à questão selecionada.

Imagem 1 – Aluna A (Questão 6)⁶

6- O pronome "ele", destacado na última linha do 1º parágrafo, substitui que termo antecedente?

() fim de século (X) filho mais velho () vício terrível

Imagem 2 – Aluno B (Questão 6)

6- O pronome "ele", destacado na última linha do 1º parágrafo, substitui que termo antecedente?

() fim de século (X) filho mais velho () vício terrível

Imagem 3 – Aluno C (Questão 6)

6- O pronome "ele", destacado na última linha do 1º parágrafo, substitui que termo antecedente?

() fim de século (X) filho mais velho () vício terrível

Na questão 6, para que os alunos associassem corretamente o pronome ao respectivo referente abordado pela questão, eles deveriam ativar na mente seus conhecimentos linguísticos, aplicando o princípio de distância mínima ou o de coerência. Perceba-se que, no texto, podemos encontrar, como possíveis referentes do pronome masculino de terceira pessoa do singular ("ele"), respectivamente, as expressões "fim de século", "filho mais velho" e "vício terrível", por terem como núcleo substantivos masculinos na terceira pessoa do singular.

De início, havendo uma tendência a se considerar o termo mais próximo possível do pronome como referente, poder-se-ia pensar que aplicar o princípio de distância mínima seria o mais adequado. No entanto, ao apontar como resposta a expressão "filho mais velho", os três alunos parecem ter sobreposto, de modo apropriado, o princípio de coerência ao de distância mínima, dado que colocar a expressão "vício terrível", por ser a mais próxima, como referente de "ele" tornaria o trecho incoerente. Essa percepção configura uma ação cognitiva

⁶ Todas as imagens de questões e respostas trazidas nas análises foram retiradas das atividades realizadas pelos alunos no Projeto Didático de Leitura que foi desenvolvido como parte interventiva da dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que originou o presente artigo.

bem-sucedida empregada na atividade de leitura feita pelos alunos A, B e C, o que os fez responder à questão 6 corretamente, construindo a coerência local.

Em sequência, vamos à segunda atividade, construída a partir da crônica “Mãe”, de Rubem Braga.⁷ Em seu texto, apontado ironicamente como uma homenagem ao dia das mães, Braga, em um tom narrativo bastante demarcado, traz o drama de uma mãe, com as aflições e preocupações da maternidade, e um filho, que, insolentemente, desobedece às ordens de sua genetriz enquanto brinca na praia. Vejamos o recorte que nos interessa do texto:

RECORTE DA CRÔNICA “MÃE” (RUBEM BRAGA)

[...]

Depois de fingir três vezes não ouvir seu nome gritado pelo pai, o garoto saiu do mar resmungando, mas logo voltou a se interessar pela alegria da vida, batendo bola com o amigo. Então a Mãe começou a folhear a revista mundana — “que vestido horroroso o da Marieta neste coquetel” — “que presente de casamento vamos dar à Lúcia? tem de ser uma coisa boa” — e outros pequenos assuntos sociais foram aflorados numa conversa preguiçosa. Mas de repente:

— Cadê Joãozinho?

O outro menino, interpelado, informou que Joãozinho tinha ido em casa apanhar uma bola maior.

— Meu Deus, esse menino atravessando a rua sozinho! Vai lá, João, para atravessar com ele, pelo menos na volta!

O pai (fica em minúscula; o Dia é da Mãe) achou que não era preciso:

— O menino tem OITO anos, Maria!

— OITO anos, não, oito anos, uma criança. Se todo dia morre gente grande atropelada, que dirá um menino distraído como esse!

E erguendo-se olhava os carros que passavam, todos guiados por assassinos (em potencial) de seu filhinho.

— Bem, eu vou lá só para você não ficar assustada.

Talvez a sombra do medo tivesse ganho também o coração do pai; mas quando ele se levantou e calçou a alpercata para atravessar os vinte metros de areia fofa e escaldante que o separavam da calçada, o garoto apareceu correndo alegremente com uma bola vermelha na mão, e a paz voltou a reinar sobre a face da praia.

[...]

⁷ BRAGA, Rubem. Mãe. In: BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 298-300.

Em relação às questões que analisaremos (questões 2, 3 e 4), os alunos deveriam nelas associar um pronome ao seu referente. Mais uma vez, exigia-se a ativação de conhecimentos distintos, bem como a exploração dos princípios de distância mínima e de coerência. Dito isso, vamos às análises, a começar pela questão 2, a seguir, com as respostas dos alunos e as respectivas transcrições.

Imagem 4 – Aluna A (Questão 2)

2- No terceiro parágrafo do texto, a quem se refere a expressão "seu nome"? Joãozinho

Imagem 5 – Aluno B (Questão 2)

2- No terceiro parágrafo do texto, a quem se refere a expressão "seu nome"? a o menino chamado Joãozinho

Imagem 6 – Aluno C (Questão 2)

2- No terceiro parágrafo do texto, a quem se refere a expressão "seu nome"? Que o pai gritava o nome do menino

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 2 (IMAGENS 4, 5 E 6)	
Aluna A	"Joãozinho"
Aluno B	"a o menino chamado Joãozinho"
Aluno C	"Que o pai gritava o nome do menino"

Na questão, os alunos deveriam identificar o referente do pronome adjetivo indicativo de posse: "seu". Para respondê-la, seria necessário trazer à tona conhecimentos linguísticos que lhes permitissem fazer a associação entre pronome e referente, por meio do princípio de distância mínima, no caso de canonicidade linguística, ou, se esse princípio não fosse o adequado, priorizar o de coerência.

Em Koch (2009), vimos que a coesão referencial pode se dar por anáfora (retomada de um referente já dito) ou catáfora (referência a um termo que ainda será anunciado). Nesse sentido, a Aluna A parece ter procurado o referente em um processo remissivo de catáfora, tendo em vista que o substantivo "Joãozinho" não aparece em nenhum

trecho do texto antes da expressão “seu nome”. Em contrapartida, o Aluno B pode ter associado pronome e referente por anáfora, uma vez que o termo “menino” surge antes do pronome “seu”. Destaque-se que o princípio de coerência foi sobreposto ao de distância mínima, dado que, no movimento remissivo anafórico, o primeiro termo possível seria “mar” (masculino e terceira pessoa do singular), o que tornaria o trecho incoerente.

Sobre o Aluno C, à primeira vista, ele parece não ter compreendido o comando da questão, dado que a expressão “seu nome” não se refere a uma ação. Entretanto, ao apontar que “o pai gritava o nome do ‘menino’”, o Aluno C parece ter seguido o mesmo movimento cognitivo do Aluno B, indicando “menino” como referente de “seu”, em anáfora, a partir do princípio de coerência. Assim, tanto a Aluna A quanto os Alunos B e C, por meio de estratégias cognitivas semelhantes (obedecendo ao princípio de coerência), mas por interpretação de processos coesivos distintos (remissão por catáfora e anáfora, respectivamente), construíram satisfatoriamente a coerência no nível local e responderam à questão corretamente.

Feitos esses apontamentos, prossigamos, observando a questão 3, a seguir.

Imagem 7 – Aluna A (Questão 3)

3- No trecho “erguendo-se olhava os carros que passavam”, a quem se refere o pronome se? o pai

Imagem 8 – Aluno B (Questão 3)

3- No trecho “erguendo-se olhava os carros que passavam”, a quem se refere o pronome se? o pai

Imagem 9 – Aluno C (Questão 3)

3- No trecho “erguendo-se olhava os carros que passavam”, a quem se refere o pronome se? o pai

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 3 (IMAGENS 7, 8 E 9)	
Aluna A	“a Mãe”
Aluno B	“ao pai”
Aluno C	“Ao pai”

Na questão, os alunos deveriam apontar o referente do pronome oblíquo “se”, destacado no trecho trazido pelo enunciado. É uma questão de nível mais complexo, pois o referente não seria encontrado necessariamente em um termo antecedente, mas na pessoa que profere a última fala da narrativa antes do trecho. Sendo assim, percebemos aqui a necessidade de ativação de conhecimentos não somente de ordem linguística, fazendo as devidas associações sintáticas e as construções semânticas, mas também textual, principalmente acerca da tipologia narrativa, que é uma característica marcante do gênero crônica.

Para tal, os alunos poderiam retomar a leitura do texto desde o sétimo parágrafo (o quinto do recorte), pois, a partir dele, seria possível identificar o personagem que proferiu a última fala, já que a ele se refere a ação narrada (a de “erguer-se”), no trecho em que o pronome “se” aparece. Perceba-se que, nesse caso, não há a possibilidade de aplicar de maneira correta o princípio de coerência, mas somente de distância mínima, já que a ação narrada só pode se relacionar ao personagem da fala mais próxima – a mãe. Além disso, nesse caso em específico, se os alunos aplicassem o princípio de distância mínima procurando o termo mais próximo possível, provavelmente seriam conduzidos ao erro, pois teriam como referente o substantivo “menino”, uma vez que se encontra na terceira pessoa do singular, podendo ser substituído por “se”, o que tornaria o trecho incoerente.

Dessa forma, observando a resposta da Aluna A, percebemos que ela, provavelmente ativando seus conhecimentos linguísticos e

textuais e fazendo uso adequado do princípio de distância mínima, conseguiu identificar o ser apontado como responsável pela ação de “erguer-se” no personagem que é chamado de “mãe” – a quem pertence a última fala antes do trecho. Para chegar a essa resposta, os alunos precisam demonstrar um domínio das características de textos de tipologia narrativa predominante, pois, se o narrador não traz a indicação do personagem que profere uma fala, é preciso que o leitor observe a alternância das falas com atenção, relacionando ora a um, ora a outro personagem. Por fazer isso adequadamente, ativando estratégias cognitivas, como conhecimentos textuais (sobre a tipologia) e linguísticos (acerca da substituição de um referente por um pronome), a aluna construiu a coerência local e respondeu à questão corretamente.

Por outro lado, os alunos B e C, ao apontarem como referente de “se” o “pai”, ativaram de maneira correta o conhecimento prévio de ordem linguística, dado que esse termo encontra-se na terceira pessoa do singular e concorda com o pronome oblíquo em número e pessoa. Contudo, talvez por alguma falha na ativação do conhecimento textual relacionado à tipologia narrativa e por não atenderem ao princípio de distância mínima, relacionando a ação ao personagem de fala mais próxima, não apresentaram de maneira satisfatória a resposta que se esperava da questão. Dessa forma, esses dois alunos não construíram a coerência de nível local.

A seguir, já partindo para a próxima questão da análise, a questão 4, observemos as respostas dadas pelos alunos A, B e C, nas imagens abaixo.

Imagem 10 – Aluna A (Questão 4)

4- No trecho “que o separavam da calçada”, a quem se refere o pronome o? os Pai

Imagem 11 – Aluno B (Questão 4)

4- No trecho “que o separavam da calçada”, a quem se refere o pronome o? a areia.

Imagem 12 – Aluno C (Questão 4)

4- No trecho “que o separavam da calçada”, a quem se refere o pronome o? Os 20 metros de areia

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 4 (IMAGENS 10, 11 E 12)	
Aluna A	“ão Pai”
Aluno B	“a areia”
Aluno C	“Os 20 metros de areia”

Acerca da questão 4, os alunos precisariam apontar o referente de um pronome oblíquo (“o”). Dessa vez, isso poderia ser feito ativando na mente apenas conhecimentos linguísticos, tendo em vista que o ser que é substituído pelo pronome foi explicitado no mesmo enunciado e pode ser retomado observando-se a remissão anafórica enquanto processo coesivo que rege a construção do trecho. Além disso, o princípio de distância mínima precisaria ser respeitado, pois o termo mais próximo possível – nesse caso em específico “pai” – é o referente do pronome “o”, que está no masculino e na terceira pessoa do singular.

Ao observarmos as respostas, percebemos que, mais uma vez, a Aluna A, ativando conhecimentos linguísticos, quando identifica termos que morfológicamente concordam entre si em gênero, pessoa e número (masculino e terceira pessoa do singular) e preserva o princípio de distância mínima, interpretou de maneira adequada a segmentação presente no trecho que a questão coloca em cena.

Em contrapartida, o Aluno B apresenta uma falha na ativação do conhecimento linguístico, pois, no instante em que aponta o termo “areia” como referente do pronome “o”, não percebe que há discordância de traços morfológicos: “areia” e “o” estão na terceira pessoa do singular; contudo, o primeiro termo está no feminino e o segundo, no masculino. De modo semelhante, o Aluno C, indicando “os 20 metros de areia” como o ser substituído por “o”, também não percebe que entre eles não há concordância: “os vinte metros de areia” é um sintagma nominal com núcleo na terceira pessoa do plural (metros), enquanto “o” encontra-se na terceira pessoa do singular. Assim, os alunos B e C não obtiveram sucesso na construção da coerência local no caso colocado em xeque pela questão 4.

Por fim, tendo concluído as análises a que nos propusemos, atentando para a construção da coerência no nível da microestrutura textual, percebemos que na atividade final parece ter havido algumas falhas dos alunos, em termos de atendimento ao esperado em algumas questões. Discutiremos e refletiremos a esse respeito nas considerações finais deste trabalho, apresentadas no tópico seguinte.

Considerações finais

Nas análises da segunda atividade, constatamos falhas dos alunos B e C, nas questões de compreensão do texto em nível local/sintático que envolviam a associação de pronomes oblíquos aos seus referentes (questões 3 e 4), associação esta de complexidade cognitiva maior, em termos de processamento, do que a dos pronomes retos, como foi exigido na questão 6 da atividade inicial. Cabe destacar que uma rápida análise das mesmas atividades dos demais alunos que compõem a turma fez-nos perceber que esse contraste no desempenho aconteceu também com outros, além dos que tiveram as atividades analisadas minuciosamente neste artigo.

Assim, em relação aos pontos em que os estudantes não tiveram um desempenho satisfatório, para que possam aprimorar as estratégias cognitivas que circundam as associações de pronomes oblíquos aos seus referentes, um caminho possível é trabalhar, em aula, de maneira mais específica, aspectos da coesão textual que se estabelece por meio de pronomes, sobretudo os que assumem função de objeto. Desse modo, em uma abordagem pontual e direcionada, os estudantes poderiam atentar mais diretamente para tais associações, o que implicaria, talvez, uma reflexão sobre os princípios e regras de processamento textual na microestrutura, culminando na lapidação de suas estratégias cognitivas.

Portanto, em face do trabalho empreendido e das análises feitas, consideramos que, nas aulas de Língua Portuguesa voltadas ao eixo da leitura, levar os alunos a refletirem sobre os pormenores de um texto – observando esse objeto e a leitura por um viés cognitivo – e instigá-los ao manuseio de conhecimentos diversos pode ser um caminho eficaz para a compreensão das possíveis falhas dos estudantes e, a partir disso, traçar meios para o aprimoramento das estratégias cognitivas. Foi justamente com isso que nos comprometemos.

Dessa forma, enxergar a leitura como algo que está além da decodificação ou da oralização textual é urgente e necessário nos ambientes de ensino. Nesse sentido, ao trabalhar com crônicas em sala de aula, realizando atividades diversas em torno desse gênero, também pudemos possibilitar aos alunos condições para um aguçamento de seu senso crítico e reflexivo, em face das muitas dimensões exploráveis que o gênero possui e que foram abordadas em aula, no projeto realizado – cabe destacar isso, embora não tenhamos realizado análises específicas a esse respeito neste trabalho, já que nosso foco estava nos aspectos cognitivos.

Finalmente, é preciso acrescentar que, por ora, essas são as considerações possíveis com base no trabalho realizado e nas análises concretizadas. Outras ponderações acerca da temática que abordamos aqui poderão ser feitas em investigações posteriores, a partir do *corpus* coletado na intervenção da dissertação do PROFLETRAS que serviu de base para a realização deste artigo.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. V. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1981.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [1997].
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental: Área de Linguagens*. SEE/UNDIME, 2018.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Ateliê de crônicas e portfólio. *Leitura (UFAL)*, v. 42 p. 237-249, 2009. In: LIMA, Sandra Araújo. *O Gênero textual crônica nas práticas escolares da leitura e da escrita. V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*, 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/O-GENERO-TEXTUAL-CRONICA-NASPRATICAS-ESCOLARES-DA-LEITURA-E-DA-ESCRITA.pdf> Acesso em: julho de 2019.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Leitura: o ponto de vista do processamento*. In: SILVEIRA; Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. *Leitura: abordagem cognitiva*. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 21-30.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Recebido em: 19/10/2021
Aprovado em: 18/02/2022