
Artigo Científico

A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino

Situated cognition and previous knowledge in reading and teaching

**Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt^a, Camila de Faro de Albuquerque^b,
 Igor de Souza Silva^b**

^aDepartamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; ^bUFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

A noção de conhecimento prévio tem sido largamente utilizada em estudos que investigam as atividades de leitura na escola, objetivando formas de estimular nos alunos a capacidade de ler produtivamente os textos escritos oferecidos em sala de aula. Neste artigo, enquadramos o conhecimento prévio dentro da concepção de cognição situada, que postula a natureza perspectival e interacional da cognição, definindo que a pessoa cogniza relativamente ao espaço perceptual/conceptual em que se coloca. Para tanto, define-se a cognição relativizada a cenas, e a leitura sendo feita através da conceptualização parcial das cenas observáveis nos textos escritos utilizados em atividades de leitura. A tarefa da escola seria a de, diante dessa visão parcial que o aluno tem da leitura do texto e das cenas que ele apresenta, poder determinar que elementos são esses, e auxiliar, por meio das atividades de leitura, o aluno a conceptualizar os outros elementos de cena, a fim de obter do texto uma compreensão mais fidedigna. Explicitamos como essa tarefa pode ser realizada por meio de um exemplo revelador de como o aluno capta apenas parte da cena, e como os seus outros elementos podem ser visualizados. Após isso, apresentamos uma pesquisa que mostra como a tarefa de buscar o conhecimento prévio do aluno para articulá-lo à leitura de um determinado texto precisa ser feita levando em conta o seu universo de conceptualizações pessoais, que muitas vezes passa ao largo das expectativas que a escola assume, e manifesta no livro didático, sobre a maneira como ele cogniza. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 074-091.

Palavras-chave: Leitura; cognição situada; conhecimento prévio; cenas conceptuais; livro didático.

Abstract

The idea of previous knowledge has been widely used in studies which investigate reading activities in school, in search for ways to stimulate in students the capacity to read successfully every written text in school. In this paper, we observe previous knowledge under situated cognition parameters, which postulate the perspectival and interactive nature for cognition, and define that the person cognizes relatively to the perceptual/conceptual space where he/she is placed. In order to do this, we define cognition relativized to scenes, and reading being done through partial conceptualization of scenes observed in written texts used in reading activities. The task for school would be, taking the student's partial view of the text and its scenes, determinate which features he/she can grasp, and help him/her to conceptualize the other features in order to achieve a reliable understanding of the text. We explain how this task can be accomplished through an example which shows how the student captures part of the scene

and how its remaining features can be visualized. After this, we present a research which shows how the task of seeking the student's previous knowledge to articulate it in a text activity needs to be done having in mind his/her universe or personal conceptualizations, which mostly are far from school expectations about how he/she cognizes. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 074-091.

Keywords: *reading; situated cognition; previous knowledge; conceptual scenes; school book.*

1. Introdução

Nos estudos sobre ensino de leitura, muitas variáveis são frequentemente investigadas a fim de buscar as melhores formas de ajudar os alunos a desenvolverem uma leitura de qualidade para textos de diversos tipos e gêneros. Diferentes modelos teóricos relacionados aos estudos da linguagem dedicam-se, cada qual relativamente aos seus âmbitos de observação, a apontar as possíveis causas das dificuldades dos alunos durante as tarefas de leitura, focalizando, entre outros aspectos, os materiais didáticos, as metodologias e práticas de ensino e os parâmetros curriculares.

Nesse universo de estudos, especialmente os de base psicolinguística, e mais especificamente os que discutem a leitura numa abordagem interativa – como articulação de processos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) de fluxo de informação (Kato, 1987) –, um conceito recorrente é o de *conhecimento prévio*, definido geralmente como o conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo. Os autores que discutem o assunto afirmam que, longe de ser tratado como uma massa amorfa de informações, o conhecimento prévio é considerado cada vez mais como um universo altamente estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo (Kleiman, 1995; Leffa, 1996; Koch e Elias, 2006).

Há várias compreensões sobre a natureza do conhecimento prévio bem como sobre as formas como ele pode ser explorado a fim de melhorar a qualidade de leitura dos alunos. De nossa parte, pretendemos, neste artigo, nos debruçar também sobre o conceito de conhecimento prévio, reconhecendo as bases da construção do pensamento e da linguagem para defini-lo nos moldes de uma cognição situada (Resnick, 1994; Tomasello, 1999; Sinha, 1999a, 1999b), e discutindo, a partir da análise de dois estudos realizados com atividades de leitura elaboradas sobre textos de livros didáticos do português, algumas ações pedagógicas que proporcionem ao estudante um efetivo progresso no uso do seu conhecimento prévio durante a leitura.

Em relação aos livros didáticos, nosso foco de investigação repousa sobre as atividades de leitura e interpretação de textos porque nos interessa verificar como tais materiais podem lidar com o conhecimento prévio que precisa ser ativado para que a pessoa efetue uma leitura interessante e produtiva de um dado texto. Como premissa, sabemos de antemão que os livros didáticos permanecem apenas favorecendo o movimento ascendente do processamento de informação, pouco explorando o conhecimento prévio do aluno. Limitam-se a elaborar perguntas que evocam o que Applegate e colaboradores (2002) denominam “nível literal do texto”, fixado nas relações espaço-temporais entre os referentes, sem levar em conta o necessário movimento descendente de leitura. Tal ação infelizmente não se limita à constituição do livro didático, mas a todo o cotidiano escolar, um contexto em que raramente o aluno se sente livre para expor seus pontos de vista.

Levando a cabo esta opção, os materiais didáticos desconsideram, sobretudo, o fato de que, se o conhecimento prévio é um elemento fundamental para a construção da leitura, isso

implica que, muito embora algumas previsões possam ser feitas sobre como um determinado texto será lido, cada pessoa lerá um texto de uma forma que lhe é absolutamente pessoal; por isso, não haverá nunca duas pessoas que leiam um texto de maneira igual, e que façam as mesmas inferências. Essa desconsideração se revela nas atividades de leitura dos livros didáticos, as quais já vêm com sugestões de resposta não raro seguidas à risca pelo professor, que tende a considerar errada qualquer resposta diferente daquela proposta pelo livro (Gerhardt, 2006b).

Além disso, isto é, além de limitarem-se ao nível literal e ao movimento ascendente de processamento de informação, não se encontram, nas atividades de leitura dos livros didáticos, tópicos relacionados às práticas que facilitam a compreensão de um texto, como a sumarização, a detecção das marcas estruturais do texto, a diferenciação entre leituras inferenciais e lineares e a manipulação do léxico. O que há normalmente é a presença de questões sobre o conteúdo referencial e espaço-temporal do texto, e não instruções sobre como ele pode ser lido e entendido de maneira produtiva e criativa, o que ajudaria o aluno a se tornar um leitor mais autônomo.

Entretanto, o professor que prestar mais atenção verificará facilmente que o aluno, em alguns exercícios, responde às questões acionando espontaneamente o seu saber prévio acerca do que é pedido e fazendo o seu próprio mundo interagir com as informações que o texto oferece, realizando por sua própria conta o que Pullin e Moreira denominam “contextualização do texto”, uma tarefa, em princípio, do professor (Pullin e Moreira, 2008: 236-237). A explicação para este fato, já a conhecemos: o processamento interativo faz parte do funcionamento normal da mente humana, que aciona universos de saber acumulado e estruturado de forma extremamente complexa, organizada sob o que normalmente se denomina saberes linguístico, textual e de mundo, por alguns autores, e esquema de conhecimento, por outros.

O estado de coisas do ensino de leitura é questionado em estudos que se propõem verificar o quanto a exploração do conhecimento prévio pode auxiliar nas atividades de compreensão de texto em sala de aula, como, por exemplo, a inserção de atividades de pré-leitura (Ramos, 2001; Fontana e Rossetti, 2007). Entender as bases deste saber, considerando a sua importância para a leitura proficiente de todo e qualquer texto, pode nos ajudar a estimular no aluno um acionamento mais sistematizado e eficiente dos saberes que ele já adquiriu quando se dedica à leitura de um dado texto, a fim de auferir da sua atividade o máximo de aproveitamento.

Esta é a proposta deste artigo, que inicialmente lança mão do texto clássico de Charles Fillmore (1977), nos primórdios da Linguística Cognitiva, onde se lançam as bases para a compreensão da cognição relativizada a cenas, para definirmos como se constitui o conhecimento prévio em termos de uma cognição situada. Após, isso, dedicar-nos-emos a discutir duas atividades de leitura em sala de aula para, a partir dos seus resultados, estabelecer alguns pressupostos sobre o conhecimento prévio numa perspectiva cognitivista.

2. Sobre o conhecimento prévio

Normalmente, no Brasil, os trabalhos que discutem a noção de conhecimento prévio costumam retomar a classificação estabelecida por Kleiman (1995), que organiza em três tipos os conhecimentos adquiridos e utilizados na leitura: linguístico, textual e de mundo. Tal organização abarca o tipo de conhecimento que vamos acumulando em nossa memória semântica ao longo da vida e que é explorado na compreensão dos textos lidos. Segundo Kleiman, durante a leitura o conhecimento prévio é importante para a realização das inferências, que, para a autora, são o que a pessoa realmente assimila e agrega à sua memória

semântica, a partir da interação entre os saberes que traz e as informações disponíveis no texto.

Também importante para o estudo do conhecimento prévio em leitura é a noção de *esquema*, citada em Kleiman e discutida com mais profundidade em Leffa (1996): trata-se das estruturas de saber acumulado que vamos construindo ao longo da vida e que estão ligadas às expectativas sobre os conteúdos dos textos que lemos, através das pistas oferecidas pelo material linguístico-textual. Tendo sido previamente aprendidos e organizados como padrões de conhecimento, os esquemas interagem com as informações oferecidas pelo texto, para compor em nossa mente um todo organizado e coerente. Sua macro-organização se dá em redes de esquemas e sub-esquemas “encaixados”, segundo Leffa (2006: 28), compondo universos de informação em que os elementos do nosso mundo conhecido se inter-relacionam hierarquicamente. Diferentemente de Kleiman, que se propõe estabelecer os diferentes tipos de conhecimento prévio, Leffa não apresenta uma tipologia dos esquemas; preocupa-se em definir a sua forma de organização, discutir como eles são ativados pela memória durante a leitura, e qual é a sua contribuição na construção da coerência do texto na mente do leitor.

Os estudos em metacognição também se dedicam a definir o papel do conhecimento prévio na formação do leitor proficiente (Schneider e Lockl, 2002; Griffith e Ruan, 2005). Em particular, tais estudos buscam compreender de que forma as pessoas podem apropriar-se dos próprios mecanismos cognitivos a fim de monitorar os processos e saberes à sua disposição para realizar uma boa leitura, como fazer inferências, selecionar informações mais ou menos importantes do texto, ou levantar e checar previsões sobre o texto a ser lido. Como pré-requisito para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que durante a leitura o seu conhecimento prévio é acionado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, já que é importante a ele aprender a manipular seletivamente o que já traz em mente como informação apta a interagir com o material escrito que tem diante de si. Em relação a isso, os trabalhos que realizam o cruzamento metacognição-leitura-ensino geralmente afirmam que, para a leitura bem-sucedida, a mera suposição da existência de um conhecimento prévio não é suficiente, quando se tem um quadro de atividades de leitura que não ultrapassa o nível literal, não alcançando assim a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais (Randi *et al.*, 2005). E, de fato, essa afirmação se confirma nos estudos que realizamos e descrevemos neste artigo.

2.1. Conhecimento prévio e construção de cenas

A busca do entendimento sobre as bases de conhecimento prévio que utilizamos nas ações cognitivas tem sido uma tarefa posta desde os primórdios das teorias não autonomistas sobre as relações entre a cognição e a linguagem. Essa busca não é direta, mas se imbrica ao esforço de compreender como se constituem e são utilizados os saberes acumulados na memória das pessoas. Esta intenção está presente em trabalhos seminais sobre o assunto - em particular aos interesses deste artigo, Fillmore (1977), que tem, como propósito principal:

“Apresentar um arcabouço conceptual uniforme para discutir os significados das palavras, a construção das sentenças, a interpretação dos textos e os processos de expressão e compreensão, [localizando] uma atenção ao significado dentro de uma teoria mais ampla de processamento de linguagem; o aspecto em que me concentrarei é o da compreensão do texto.” (Fillmore, 1977: 76, tradução nossa)

Mais ainda, o texto de Fillmore tem como foco o trabalho de sumarizar, condensar, de forma unificada, uma descrição fidedigna das estratégias que usamos para:

“Construir, sobre partes de um texto, sobre nosso conhecimento de mundo e sobre nossas suposições acerca dos propósitos do autor e do falante, alguma visão sumária e coerente do que está acontecendo, alguma cena ou história do mundo possivelmente complexa mas unificada, e que poderíamos reconhecer como correlata a um texto particular.” (Fillmore, 1977: 77)

A possibilidade de definir o conceito de cena de Fillmore como uma padronização para o conhecimento prévio está seminal no próprio texto do autor, que apresenta o que compõe as cenas: material linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento contextual. Sendo a cena também um esquema, está pavimentado o caminho para que pensemos nela como organização de conhecimento prévio, portanto, no que nos interessa aqui, essencial para uma boa leitura de textos escritos. Tanto é que Fillmore associa explicitamente a definição e estudo das cenas conceptuais a um propósito maior de construção de uma semântica do texto (Fillmore, 1977: 77).

A ilação que fazemos, a partir da fala de Fillmore transcrita acima, e conforme assumido pela Linguística Cognitiva nos anos que se seguiram ao seu trabalho, é que toda forma de conhecimento, seja ele textual, de mundo ou linguístico, servirá para a composição, em nossa mente, de padronizações (ou abstrações, ou esquematizações) das conceptualizações resultantes dos movimentos ascendentes e descendentes do fluxo informativo, ou, melhor dizendo, da integração conceptual (Fauconnier e Turner, 2002) que é parte essencial na construção de toda forma de conhecimento e aprendizado. Tem bases linguísticas (Fauconnier, 1985; Goldberg, 1995, 2006), culturais (Lakoff 1987), interacionais (Goffman 1974) e imagéticas (Johnson 1987), elabora-se de imediato em nossa mente, e serve como base para construirmos a “visão sumária e coerente” dos eventos e situações à nossa volta. Embora seja diversa, traz uma natureza unificada capaz de se comportar e se flexibilizar à nossas possibilidades cognitivas.

A existência destes conhecimentos também explica o fato de podermos imaginar uma cena completa a partir de um *input* fragmentado de cena, apenas com uma parte linguisticamente explícita dos seus elementos. Assim, da mesma forma que o conhecimento prévio de cenas conceptuais nos possibilita cognizar sobre o que lemos, a nossa própria leitura também nos leva a construir cenas conceptuais e, tão importante quanto, novas perspectivas de cena, a partir não só dos padrões abstratos de cenas que já temos internalizados, mas também das outras formas de saber que utilizamos para constituir as particularidades de cada cena que visualizamos.

Neste sentido, isto é, no sentido de que a cena, assim como os espaços mentais construídos *on line* (Fauconnier, 1994), pode condensar esses valores num só padrão gestáltico, a noção de cena é a mais apropriada para compreendermos e estudarmos os conhecimentos de diversas naturezas como co-partícipes na construção do significado, porque não podemos conceptualizar entidades sem estarem vinculadas diretamente a acontecimentos, fatos e ações, e, da mesma forma, não conceptualizamos qualquer fato ou ação sem que estejam relacionados a alguma entidade do mundo. Tal hipótese é levada a cabo em estudos de Psicologia Cognitiva que discutem a cognição situada (Tomasello, 1999).

E, de fato, a importância de estabelecermos que o conhecimento prévio sintetiza-se nas cenas descritas por Fillmore está em que o processamento descendente se destina a preencher elementos essenciais ou acessórios da cena que são importantes para a leitura do texto, mas que não estão linguisticamente explicitados. Esse movimento cognitivo está previsto em trabalhos que assumem a memória semântica estruturada em esquemas, como Leffa (1996), já citado aqui: diz o autor (Leffa, 1996: 25) que o texto nos apresenta quadros fragmentados dos esquemas, cabendo a nós preenchê-los com o conhecimento que já temos, para recuperar a

coerência do texto. Esse preenchimento se faz com base nas cenas conceptuais em que tais esquemas estão enquadrados, o qual permite saber, num dado momento da leitura, o que precisa ser completado para formar um quadro nítido sobre o que está sendo dito e entendido.

Dialogando com o conceito de esquema tratado em Leffa, estamos propondo neste artigo que a percepção dos esquemas como bases de conhecimento, ou seja, como padrões de informação de fundamento linguístico, imagético, cultural e interacional, tem na formulação da cena a sua materialização, no momento da leitura. É a padronização em cenas que permite a organização do conhecimento prévio da pessoa durante a leitura, para que ela possa, a partir da previsão do que pode aparecer e acontecer numa determinada cena, efetuar satisfatoriamente o movimento descendente de preenchimento de lacunas dos cenários dispostos nos textos, dando-lhes assim a percepção de totalidade necessária a uma boa leitura de um texto escrito.

Podemos citar as três vantagens principais de definir as cenas conceptuais como bases de conhecimento prévio:

- 1) As cenas são localizadas no tempo e podem ocorrer simultaneamente a outras cenas, portanto se prestam a interagir com estudos que observam o fluxo *on line* do processamento.
- 2) A constituição das cenas representa a seleção de possibilidades descritivas, observáveis no enquadramento dado pelos elementos linguísticos; podemos pensar isso na questão da leitura quando vemos o que está selecionado pelos textos como componente da cena, supondo que os elementos à sombra deverão de alguma forma ser ativados na mente do leitor. Esta proposição da relação entre conhecimento prévio e a decodificação das cenas por parte do leitor é assumida na relação texto-leitor por Leffa (1996), mas já estava posta em Fillmore (1977: 111): “a metáfora que se encaixa na visão de semântica que proponho é que, quando você apanha uma palavra, você arrasta junto com ela uma cena inteira”.
- 3) Tais propriedades nos permitem, na avaliação da qualidade de leitura dos alunos, perceber o que eles precisam conceptualizar para realizar uma boa leitura dos textos: a partir da visualização do que está explícito no texto, ajudar o aluno a reconhecer o implícito, isto é, os elementos de cena que estão à sombra.

Na contramão da percepção gerativista, vigente à década de setenta, sobre o léxico projetando a gramática, Fillmore, ao compor o conceito de cenas e definir que o significado é relativizado a elas, tinha em mente a busca da compreensão do léxico e da gramática como construtos articulados a uma dimensão cognitiva capaz de materializar perspectivas de cena. Porém, ao longo dos anos, dentro do universo de percepção da articulação e estruturação mútua entre as diferentes formas de cognição e construção de significado, amadureceu o entendimento de que as mesmas bases de conhecimento não apenas podem ser representadas no sistema linguístico, como também subsidiam processos cognitivos em geral, entre eles a leitura. Esse amadurecimento proporcionou a possibilidade de observarmos uma série de fatos importantes relacionados pela Psicolinguística, agora passíveis de serem relidos à luz da cognição situada.

Seguindo os *insights* daquele autor, buscamos aqui saber de que forma a assunção da construção do significado relacionado a cenas, articulado ao que hoje se entende como cognição situada, pode nos ajudar a melhorar a qualidade das atividades de leitura na escola.

3. Leitura, cognição situada e conceptualização de cenas na escola

Para uma reflexão sobre a cena conceptual como um padrão de conhecimento prévio, e o aproveitamento dessa informação no ensino de leitura, assumimos que uma boa atividade de leitura será aquela que, entre outras virtudes, saberá ativar nos alunos as cenas suscitadas pelos textos, e relacioná-las aos outros saberes estáveis que nelas estão instanciados: os MCIs – modelos cognitivos idealizados, de base cultural (Lakoff, 1987), os esquemas imagéticos, de base experiencial (Johnson, 1987), e as molduras comunicativas, de base interacional (Goffman, 1986).

Além disso, essa atividade deverá proporcionar ao professor meios de compreender quais são e como se articulam os elementos e processos presentes nas cenas conceptuais reveladas nas respostas dos alunos. O que possibilitará que sua cognição seja vista de uma forma razoavelmente fidedigna é a ideia de que, muito embora os conhecimentos possam ser os mesmos, as perspectivas assumidas por eles podem ser diferentes.

Tal ação só poderá ser levada a cabo de forma satisfatória se reconhecer que o aluno, assim como toda pessoa, cogniza situadamente, isto é, cogniza de acordo com o espaço perceptual, conceptual e epistêmico que ocupa. Essas dimensões balizam a sua percepção e a sua conceptualização, vistas como propriedades interdependentes, e definem o que ela é capaz de ver (ou ouvir, ou ler), imaginar e reconhecer como real e pertinente às suas formas de compreensão de mundo. É importante entender a natureza situada da cognição não apenas em todo projeto de pesquisa sobre o assunto, mas também nos empreendimentos pedagógicos, sobretudo para os agentes escolares, para que eles considerem, em suas práticas pedagógicas, o fato de que a condição de professor e turma estarem ocupando um espaço físico, ou usando um mesmo código linguístico, não significa que estão construindo os mesmos significados, observando os mesmos objetos, concebendo as coisas da mesma forma. A não assunção da cognição situada pode acarretar a completa estranheza e desinteresse do aluno por aquilo que o professor pretende lhe dizer, simplesmente por não conseguir conceptualizar em sua mente a realidade que o professor descreve e os elementos e processos que a compõem.

Essas postulações estarão claramente definidas na pesquisa que descrevemos na próxima seção, mas, a título de exemplificação, discutimos aqui a pesquisa, realizada por nós, que buscou problematizar as formas como alunos conceptualizam as cenas apresentadas nas narrativas dos livros didáticos levando em conta as particularidades das atividades escolares, e como o conhecimento prévio pode levá-los a assumir uma dada perspectiva de cena durante a sua leitura.

Assumindo os pressupostos da cognição situada, partimos da premissa de que as pessoas constroem significados de acordo com o enquadramento de cena que lhes for oportuno num dado momento, e essa construção é instanciada pelas bases de conhecimento que acumularam em sua memória semântica – no caso da nossa pesquisa, como veremos, os MCIs, já citados acima. Foram aplicadas atividades de leitura e produção textual referentes a um texto de Dias Gomes, um excerto da peça teatral “O Pagador de Promessas”, a estudantes de 8º ano (antiga 7ª série) de um colégio público e de um particular. O excerto foi selecionado em Faraco e Moura (2004), e as perguntas de leitura foram elaboradas de modo a trazer à memória rasa do aluno todos os componentes da cena narrada no texto, levando-os a adquirir um olhar multiperspectival a partir de uma percepção inicial limitada a uma parte da cena, antes de realizar as atividades. Numa segunda etapa, a de produção textual, o aluno deveria recontar a história lida na perspectiva de um dos personagens, o que evidenciaria o enquadramento que ele fez do texto. A hipótese era a de que os alunos de escola pública, de um lado, e particular, de outro, assumiriam diferentes perspectivas de cena, características dos dois grupos sociais de onde basicamente se originam.

A história pode ser resumida como se segue: o personagem Zé do Burro, protagonista da peça, possuía um animal, o burro a que se atribui o seu apelido, e o estimava grandemente; esse burro ficou gravemente doente, e, na tentativa de curá-lo, Zé buscou um terreiro de candomblé e prometeu, caso o burro recobrasse a saúde, confeccionar e levar uma cruz a uma igreja na cidade de Salvador, distante sete léguas da vila onde morava.

Com o restabelecimento da saúde do burro, Zé não tardou a cumprir a promessa, mas, ao chegar à cidade com a cruz às costas após uma caminhada de 24 horas, foi impedido pelo padre de entrar na igreja: não é admissível que uma promessa feita num terreiro de candomblé seja paga numa igreja católica. O fato ganhou notoriedade e atraiu a atenção da imprensa.

A cena do excerto se localiza na porta da igreja (as limitações de espaço nos levaram à sumarização): Zé do Burro e sua cruz, sua mulher Rosa, o guarda, posto para garantir a não entrada de Zé na igreja, e o repórter, que se interessa pela história e promete tornar Zé e sua mulher famosos. Zé não demonstra interesse pela fama, apenas deseja cumprir sua promessa; Rosa, no entanto, mostra-se interessada e envaidecida por seu marido ser objeto de reportagem, e crê que o repórter os ajudará de alguma forma.

As perguntas elaboradas por nós são as seguintes:

- “1) Qual é a situação que o texto “O pagador de promessas” nos descreve? (*descrição da cena – seus elementos e processos*)
- 2) Por que o Repórter se mostra tão entusiasmado com o acontecimento? (*Foco do aluno sobre o repórter – intenções e pensamentos*)
- 3) Qual é a reação de Zé-do-Burro diante do comportamento do Repórter? (*Foco do aluno sobre Zé do Burro – intenções e pensamentos*)
- 4) A partir de que momento Rosa passa a participar da conversa que até então era de Zé-do-Burro e do Repórter? Por que será que ela fez essa intervenção? (*Foco do aluno sobre Rosa – intenções e pensamentos*)”

As perguntas abaixo tencionaram levar o aluno a fazer inferências sobre o texto, superando o nível linear de leitura; nossa suposição era a de que tais inferências o auxiliariam a responder à pergunta final.

- “5) Saber o peso da cruz que foi carregada é uma informação relevante para Zé? E para o Repórter? Justifique sua resposta.
- 6) Pode-se afirmar que, de algum modo, o Repórter, com suas novidades, conseguiu conquistar a confiança de Rosa? Por quê?
- 7) Por que Zé interveio quando o Repórter e Rosa falaram do burro?
- 8) O que leva o Repórter a imaginar que Zé preparava um golpe com fins eleitorais? Como Zé reage a essa ideia?
- 9) No início do texto, a atitude de Zé-do-Burro era de indiferença, e, no fim, de “imensa infelicidade”. A que você atribui essa mudança de sentimentos?
- 10) Pode-se dizer que houve realmente diálogo entre Zé e o Repórter? Justifique.”

A pergunta final solicita do aluno que ele formule um breve texto que evidencie a perspectiva de cena que assumiu.

- “11) Pense rapidamente nos personagens que aparecem no texto de Dias Gomes e selecione um deles. A seguir, recontar a história que você leu de acordo com o personagem escolhido.”

Sobre os dados oferecidos pelos alunos, segue uma análise qualitativa que compara os dois grupos de respostas e redações, para confirmarmos ou não a nossa hipótese.

Foram analisadas as respostas da primeira questão do teste, em que era pedida uma descrição da cena conceptual suscitada pelo texto. O perfil das respostas dos alunos de ambas as escolas (pública e particular) pareceu ser guiado por um mesmo padrão geral, já que as respostas demonstraram uma leitura explicitada quase exclusivamente no personagem Zé-do-Burro; ainda que um ou outro personagem também fosse percebido, este era mantido à sombra. Convém ressaltar que o comportamento de focalização maciça no personagem Zé-do-Burro pode indicar que os alunos já assimilaram determinados padrões institucionais de correção e respondem o que consideram que a escola espera deles (ou que acreditam ser as expectativas da escola), numa simplificação do processo de leitura, em que ler um texto significa focalizar a atenção no personagem principal.

Em coerência com as nossas considerações, as questões seguintes tiveram o objetivo de fazer com que os alunos voltassem ao texto de modo a notar outras possibilidades de leitura. À medida que iam respondendo as perguntas, eles teriam a oportunidade de observar a mesma cena de outras maneiras, diferentes do foco centrado no personagem Zé-do-Burro.

Já na última questão, que solicitava a confecção de um pequeno texto, as respostas dos alunos não se limitaram a apenas um personagem, mas abrangeram vários, deixando evidente que eles conseguiram fazer uma leitura de caráter multiperspectival, ou seja, conseguiram retomar o texto e lê-lo sob outras perspectivas. Procedendo desse modo, acreditamos que o aluno realiza leituras mais ricas dos textos, porque dessa forma consegue refocalizar (Gerhardt, 2006a), ou seja, descolar-se de um foco de cena para observar outro.

A avaliação sobre como o conhecimento prévio dos alunos interagiu com o excerto de Dias Gomes volta-se para os seus próprios textos, elaborados para resolver a questão 11. Apesar das repostas variadas na última questão, pode-se notar algumas tendências. Na escola pública, o Repórter liderou a preferência dos alunos; já na particular, os mais escolhidos foram Zé e Rosa. Na interação com o texto, em virtude de o assunto girar em torno das possibilidades de Zé do Burro ficar famoso por meio da reportagem do jornalista, o que é mais provável é que os alunos, para a produção dos sentidos, tenham acionado o MCI de fama, que inclui entre seus elementos a imprensa. A partir disso, o conhecimento prévio de cada grupo pareceu influenciar as respostas dos alunos, isto é, pareceu ter orientado as tomadas de perspectiva de cena. Considerando as diferentes realidades macrossociais de cada grupo, de um lado, os alunos de escola pública pareceram desejar uma proximidade maior com aquele que pode proporcionar fama (o repórter); de outro lado, os alunos de escola particular não manifestaram esse tipo de interesse. De uma forma ou de outra, eles conseguiram descolar-se da perspectiva inicial da leitura, e podemos dizer que as atividades propostas contribuíram para isso.

A partir da verificação de como o conhecimento prévio dos alunos foi acionado, no caso, o MCI de fama e as diversas cenas que ele pode instanciar, e como a focalização de um ou outro elemento dessas cenas pode ser representativo do lugar social em que os alunos se colocam – no caso do texto da nossa pesquisa, o repórter como elemento que pode favorecer a fama (e também fortuna, por que não dizer?) a pessoas anônimas. Vale aqui afirmar que os repórteres gozam de certo destaque na mídia: quem não acha interessante presenciar um jornalista em plena atividade, gravando sua reportagem numa rua movimentada? Por sua vez, o fato de os alunos de escolas particulares, supostamente mais abonados, não optarem por focalizar o repórter pode derivar do fato de que a busca da fama não parece ser algo tão interessante para eles quanto para os alunos de escola pública, que selecionaram quem poderia tornar alguém (provavelmente seu alter-ego) famoso.

O exemplo dado auxilia-nos a estabelecer algumas proposições e questões acerca do conhecimento prévio e a sua estruturação em cenas, numa visão situada da cognição:

- 1) O conhecimento prévio relativizado a cenas é a ancoragem conceptual da cognição situada. No processo de construção do significado, é o ponto de partida – a pessoa situa-se na cena relativamente ao que já conhece dela, auxiliada pelas bases de conhecimento de diversos tipos por ela acumuladas.
- 2) Em decorrência disso, a leitura de qualquer texto é sempre parcial, no sentido de que as cenas conceptualizadas nos textos serão focalizadas de uma dada forma, e a ausência de mudanças nesse sentido ao longo da leitura caracteriza uma leitura sem a riqueza que pode apresentar.
- 3) Por isso, emerge, numa discussão sobre o ensino, a necessidade de que novos conhecimentos sejam estimulados não apenas com a suscitação de novas cenas na mente, mas antes de tudo na visualização (e compreensão) de novos pontos da cena já conhecida, para que ela seja totalmente conceptualizada. As tendências apontadas na análise das respostas oferecidas pelos alunos no nosso exemplo permitem-nos ver que as atividades de leitura de textos escritos em sala de aula podem ajudar os alunos a alterar a sua perspectiva de cena, podendo colher leituras interessantes dos textos.
- 4) Considerando que o acionamento do conhecimento prévio dos alunos pode revelar uma leitura focada num ponto da cena conceptual, e que a atividade de leitura pode ajudá-lo a observar os outros elementos nela presentes, podemos compreender que as novas informações a serem aprendidas não são, de imediato, novas cenas, mas sim diferentes pontos, ou aspectos de cena não notados pelos alunos numa primeira leitura do texto, a que não passa pelo trato do livro didático.
- 5) Nesse sentido, como lidar com o desafio de, a partir de uma cognição situada e fragmentada (já que nenhuma leitura observa de imediato tudo o que um texto pode oferecer), levar o aluno a aprender novas informações? Isso se faz quando a atividade busca reconhecer o ponto para onde ele olha, para assim guiá-lo na direção de novas perspectivas. Ou seja, deve-se primeiro observar em que se baseia a sua visão parcial de cena, para depois oferecer-se-lhe a visão de outros elementos da mesma cena, para que ele possa estar apto a perscrutar novas cenas. Temos em mente que uma atividade de leitura que queime essas etapas não chegará a bons resultados.

Acreditamos que uma atividade de leitura que considere as várias formas de conceptualização de um mesmo objeto, isto é, que considere a refocalização como um primeiro passo para que demais elementos de cena sejam olhados, seja importante para que:

- a) O aluno interaja de fato com o texto e, com isso, construa novos significados e agregue-os à leitura inicial, tornando-a mais rica;
- b) O aluno, de posse de mais informações do texto, possa compará-las da forma que julgar pertinente e, assim, expressar e/ou escrever conscientemente e com segurança as suas próprias ideias.

4. O aprendizado da refocalização de cena – do velho para o novo

Na seção anterior, pudemos ver como as atividades de leitura podem, a um só tempo, descobrir o foco de cena assumido inicialmente pelos alunos quando eles lêem um texto, e ajudá-lo a descobrir outros pontos de vista. Esta seção pretende checar, a partir das afirmações feitas na seção anterior, como as compreensões dos alunos são aproveitadas como

conhecimento prévio pela escola nas atividades de leitura, a fim de que eles possam visualizar as cenas por inteiro, e, a partir disso, adquirir visões de mundo além das que já sabiam antes da leitura do texto.

Quanto a este ponto, já afirmamos neste artigo que as atividades de leitura dos livros didáticos geralmente não consideram os conhecimentos prévios que os alunos acumulam em sua vida cotidiana. Nesse sentido, os modelos de mundo propostos pela escola na escolha das questões de interpretação de texto podem não se ajustar aos padrões de conhecimento revelados pelos alunos em suas respostas.

Dessa forma, é previsível que, em um exercício escolar de leitura e interpretação de textos, as respostas às questões dadas pelos alunos sejam diferentes das esperadas pelo gabarito do livro do professor. Por isso, pode-se hipotetizar que o livro didático normalmente favorece uma só perspectiva de observação das cenas, a qual muito provavelmente não é a dos alunos.

Para verificar esses problemas, foram aplicadas questões de interpretação de texto a duas turmas de 8º ano (antiga sétima série) de uma escola pública, que leram o texto “Negócio de menino com menina”, de Ivan Ângelo (Ângelo, 2000). Este texto apresentou a grande vantagem de trazer a cena conceptual clássica estudada em Fillmore (1977), a *cena comercial*, que contém, pelo menos, uma pessoa que entrega um bem a outra sob a condição de algum tipo de retorno financeiro, outra pessoa que recebe esse bem pagando algo por ele, e o objeto transferido de uma para outra. Evidentemente, outros elementos adjacentes poderão ser incluídos na cena, como o valor do bem, a forma de pagamento, uma terceira pessoa beneficiada etc., conforme a necessidade comunicativa.

A história pode ser sumarizada da seguinte forma: um carro de luxo, que traz dentro um homem rico e sua filha, passa, numa estrada de terra, por um menino pobremente vestido, carregando um pequeno passarinho capturado havia pouco nas terras daquele homem. A menina se encanta com a pequena ave e leva o pai a parar o carro e tentar comprar o passarinho do menino. Segue-se uma negociação que começa em tons neutros mas que vai assumindo, por parte do pai, um teor agressivo, diante da recusa do menino em vender-lhe o passarinho, alegando que deseja levá-lo para que sua mãe doente o veja. Arrogantemente, o pai chega a afirmar que o passarinho lhe pertence, já que foi capturado em suas terras, mas seu argumento não convence o menino. Por fim, sem conseguir sucesso, o pai desiste da negociação, não sem antes depreciar a condição humilde do menino, mas, no desfecho da história, o menino promete à garotinha dar-lhe passarinho no dia seguinte, depois de mostrá-lo à sua mãe.

Em Gerhardt (2009, no prelo) foram analisadas as perguntas de interpretação dadas pelo livro didático. Observou-se que a perspectiva de leitura assumida pelo livro didático não era congruente com a realidade de onde os alunos partiam para a sua leitura, já que a maioria das perguntas focalizava o pai rico, indagando quais seriam suas motivações e percepções. Em função disso, não surpreendeu que os alunos, em suas respostas, na sua grande maioria tenham focalizado o menino pobre com o passarinho, seu (dos alunos) alter-ego, mesmo com as questões focalizando a figura do pai, com a qual eles não se identificaram.

Em particular a este artigo, apresentamos uma pesquisa em que se verificou se eles poderiam flexibilizar a sua perspectiva a partir da proposição de perguntas que os fizessem pensar sobre os personagens de forma não unidimensional – o que poderia fazê-los incluir mais de uma perspectiva de cena na sua leitura do texto, o que, para este artigo, significa agregar mais informações àquelas que já traziam previamente, realizando a articulação velho-novo tão necessária ao aprendizado. Interessou-nos observar em que medida os alunos de escola pública seriam capazes de alterar essa perspectiva, se as perguntas lhes apresentassem de forma diversificada os elementos fundamentais de cena – o menino, o pai e sua filha,

desvinculando-os da visão maniqueísta apresentada no texto. Em termos de conhecimento prévio, tencionou-se verificar justamente se os alunos, com a devida motivação, poderiam descobrir outros elementos da cena comercial descrita no texto além do menino, personagem a quem estavam inerentemente “colados”.

Seguem-se abaixo as perguntas por nós elaboradas tendo em vista esses objetivos:

- “1) Em sua vida, já houve situações parecidas com a que o texto descreve? Responda exemplificando. (*definindo que perspectiva de cena o aluno assumiu com a leitura do texto, antes de responder às perguntas de interpretação*)
- 2) Através do texto, percebe-se que o passarinho tem uma importância diferente para cada personagem. Fale sobre a opinião de cada personagem sobre ele. (*levando o aluno a observar todos os principais elementos de cena – o menino, o pai e a sua filha*)
- 3) No texto, o homem e o menino dão o mesmo valor ao dinheiro? Justifique. (*estabelecendo uma comparação entre o menino e o pai rico*)
- 4) O passarinho foi capturado nas terras do homem. Levando isso em consideração, a quem você acha que pertence o passarinho? (*problematizando a dimensão valorativa do aluno acerca do conceito de propriedade*)
- 5) Embora seja uma pessoa preconceituosa, o pai da menina demonstrou ser um bom pai ao querer satisfazer a vontade da filha. Você acha que o menino devia levar isso em conta e vender o passarinho? Por quê? (*desconstruindo a visão do pai como um homem mau*)
- 6) O menino aprisionou um pássaro em consideração à sua mãe doente. A sua ação, não muito recomendável, pode ser perdoada por causa da sua boa intenção? Por quê? (*desconstruindo a visão do menino como vítima*)
- 7) Ao fim da narrativa, o menino promete dar o passarinho à menina no dia seguinte. Você acha que ela merece esse presente? Por quê? (*desconstruindo a noção da menina como inocente, ingênua*)
- 8) Você daria outro fim a essa história? Qual? (*checando a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas*)
- 9) Você acha que o título “Negócio de menino com menina” tem relação com o seu conteúdo? Por quê? Você daria outro título? Qual? (*checando a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas*)”

Para análise em si, selecionamos as questões 2, 5, 6 e 9: a questão 2 corresponde ao reconhecimento dos três principais elementos da cena; as questões 5 e 6 pretendem desconstruir as visões estereotipadas que o texto traz: o pai rico e arrogante, o menino pobre e honesto; escolhemos também para a análise a questão 9, que poderia revelar uma nova adoção de perspectiva de cena por parte do aluno a partir das perguntas propostas.

De um universo de 43 alunos, para a pergunta 2, pouco mais da metade reconheceu os três elementos de cena (27), enquanto o restante se dividiu entre aqueles que reconheceram somente dois personagens (11), os que reconheceram apenas um (2), e os que não entenderam a pergunta (3). Quanto às perguntas 5 e 6, os resultados foram bastante interessantes, pois os alunos mantiveram-se, como descrito em Gerhardt (no prelo), na perspectiva do menino, não reconhecendo aspectos positivos no pai: na questão 5, apenas três alunos reconheceram alguma qualidade no pai; na questão 6, quatro alunos não consideraram recomendável a ação do menino de aprisionar um pássaro; todos os outros afirmaram que suas boas intenções compensavam a sua má ação. Dessa forma confirmou-se a proximidade entre os alunos de escola pública e a figura do menino da história, e, embora reconheçam que o menino não é perfeito, essa proximidade é sólida o suficiente para não desconstruir a sua imagem (nos dois

sentidos que o pronome “sua” pode assumir – a do menino e a sua própria, por extensão), e muito menos a do pai rico e arrogante, distante do seu mundo. De forma que as perguntas não lograram o seu intento de levar os alunos a uma mudança de perspectiva de cena, mas, interessantemente, eles foram capazes de relativizar o caráter do personagem com o qual se identificaram – o do menino.

Em termos de cognição situada, esses resultados são muito interessantes. De início, tem-se que, muito embora os aspectos imagéticos e gestálticos da cognição humana fundamentem a nossa compreensão da realidade (o que já foi descrito em trabalhos clássicos como o de Langacker [1987] e na visão experiencial de Lakoff e Johnson [1999]), o que está definido como próximo ou distante, o que tem contornos mais definidos, portanto mais real, e o que o que mal se enxergam os contornos, portanto menos real, está intimamente relacionado com as formas culturais de vida – onde se nasce e se vive, com que imagens e situações se convive (condição já descrita por Sinha [2002]). Diante disso, é bem possível compreender a impossibilidade de os alunos enxergarem o pai rico de forma diferente daquela que o seu conhecimento prévio estabelece, e a questão que esse fato suscita é a de como vamos, nós educadores e pesquisadores em cognição, construir novos conhecimentos a partir daquilo que o aluno já conhece e que reconhece nitidamente, ajudando-o a tornar nítido e manipulável o conhecimento novo que a escola lhe apresenta. A questão talvez esteja relacionada a, na visualização da cena conceptual, relacionar o mais percebido ao menos percebido: o mais percebido sendo mais real, mais relativizável e observado referencialmente, ou seja, particularizadamente, como mais nuances e aspectos mais ricos; o menos percebido sendo menos real, menos relativizável, portanto unívoco, sem particularidades, porque distante do universo conceptual/perceptual.

Este resultado nos leva a compreender a importância de não se perder a sensibilidade em relação a onde se colocará o olhar do aluno, porque é a partir desse olhar é que se pode levá-lo a construir outros olhares, outras percepções. Mas a questão ainda permanece: muito embora os alunos tenham ampliado sua percepção acerca de um objeto que já estava em seu campo conceptual, eles não conseguiram enxergar os outros elementos de cena da mesma forma como puderam reconhecer e pensar sobre aquele que já estava em suas mentes.

Já a pergunta 9 dividiu os alunos: uma parte desejou mudar o título do texto, outra parte não desejou, mas os argumentos apresentados não foram muito claros – alguns alunos sequer responderam a pergunta. Pensamos que essa dificuldade em argumentar deriva do problema que eles apresentaram para observar mais de um elemento de cena – no caso da questão 9, de observar mais de uma possibilidade de título, já que diferentes títulos representam diferentes focalizações. Seguem abaixo, como esclarecimento, as respostas dos alunos (três deles não responderam). Note-se a grande dificuldade de muitos em refletir sobre novas possibilidades de significação além da que é oferecida pelo texto; e, quando isso acontece, a sua dificuldade em explicar por que acreditavam que a história tem/não tem relação fidedigna com o título, muito embora alguns tenham sido capazes de formular títulos interessantes.

“9 - Você acha que o título “Negócio de menino com menina” tem relação com o seu conteúdo? Por quê? Você daria outro título? Qual?”

“**Respostas sim** (observe-se que neste grupo houve repostas (1-3) que aceitavam o título original, mas que contraditoriamente abriam possibilidade de um novo título):

1. Sim, porque o texto tem aver com o titulo, Sim, o titulo seria, disputa entre o passarinho.
2. Sim, porque ta falando sobre eles, dinheiro não compra felicidade.

3. Sim. Pois a história se baseia com um pássaro, o pai querendo dar o pássaro a menina, mas o garoto não quis. Sim. Pássaro inegociável.
4. Sim, porque era a relação do menino com a menina. Não.
5. Sim, por que no final ele fez um acordo com a menina, de dar o pássaro a ela no outro dia. Não.
6. Sim. Não.
7. Sim, porque no final os dois chegam a uma conclusão, eu não daria outro título diferente porque acha que está bem relacionada.
8. Sim, porque é um negócio de menina com uma menina.
9. Sim, porque isso acabou virando uma disputa, mas eu não daria outro título.
10. O título está bom para o texto.
11. Sim. Porque ele negociou falando que daria no dia seguinte e ela aceitou. Não. Nenhum.
12. Tem, porque... esse é o título exato... não daria não.
13. Sim, porque o título que se faz a história.
14. Tem sim, porque no fim da história ele acabou fazendo um negócio com ela.
15. Tem, porque é relacionado com negócio de menino com menina mesmo!
16. Sim e eu não daria outro título.
17. Sim.
18. Sim, porque a menina e o menino queriam o passarinho, não.
19. Sim porque a história é dos dois. Não.
20. Sim, porque tem aver um menino querendo agradar a mãe e uma menina querendo também o passarinho.
21. Sim, pq passa em relação a menina querendo o pássaro e o menino não querendo vender. Não.”

“Respostas não congruentes:

1. Não. Pq o menino não fez negócio com ninguém, mais eu deixaria esse título pois o menino ia tipo que fazer um negócio com a menina, eu não chamaria de (negócio) pois ele não ia receber nada em troca ele ia dar colmo um presente para a menina.
2. Mesmo com o pai tentando comprá-lo, a ação dos negócios está relacionado entre o menino e a menina.
3. Não, “Negócio de menino com o pai da menina”
4. Não. Porquê o negocio foi feito com o pai . Sim. Negocio de menino com fazendeiro.
5. Não. Porque o menino não faz negócio com a menina mas sim com pai dela.O negócio do menino e o homem.
6. Não. Porque é do menino e o homem, a menina só queria não negociou nada. Sim. “O dinheiro nem tudo compra.”
7. Pra mim é mais ou menos por o título tinha que ser mais ligado ao dinheiro sim. O dinheiro não compra tudo.
8. Não. Não combina. Sim, a vida do passarinho.
9. Não. Sim = “Nem sempre o dinheiro é tudo”
10. Não, porque esse conteúdo é como se as criança sabem como alegre as outras não os adultos. E eu não daria outro título.”

“Respostas não incongruentes:

1. Não!O passarinho.
2. Não. porque não.
3. Não!

4. Tem história falada.
5. Não.
6. Negócio do pássaro.
7. Porque o passarinho pedindo ajuda.
8. Não entendi.
9. Não. Eu não daria outro título.”

Na avaliação das respostas dadas pelos alunos para todas as questões, é-nos possível afirmar que, mesmo com questões de interpretação de texto diferentes das que buscam reproduzir o seu nível linear, no nosso caso, desconstruindo o papel tradicional de homem rico e mau, menina bonita e boa, menino pobre e honesto, os alunos tenderam a responder conforme estão acostumados: a reprodução do conteúdo espaço-temporal dos textos, sem possibilidade de atuar metacognitivamente sobre esses significados, imaginando uma outra história, um outro cenário. Isso acontece porque, sendo a cognição situada, eles sabem que a escola e o livro didático requerem deles que repitam a situação narrada nos textos, da mesma forma, sem possibilidades de diferentes leituras.

Procurando compreender os resultados do exercício de leitura a partir do que os alunos nos ofereceram, constatamos quão importante é a existência de atividades como esta que aplicamos, para que os alunos possam adquirir variadas compreensões acerca dos elementos que compõem o universo escrito que têm diante de si, a fim de que não encerrem sua leitura do texto sem terem se movido do lugar conceptual em que estavam ao começar a lê-lo. O exercício dado estimula-nos a sugerir a necessidade de realizar pesquisas longitudinais, com recorrência de atividades de leitura que proponham movimentos de perspectiva, e que, acima de tudo, legitimem o seu saber prévio, ou seja, o lugar de onde eles vêm e compreendem as cenas em questão nos livros didáticos, para que passem a ter uma leitura não unívoca dos textos em sala de aula.

Evidentemente, essa atividade precisa necessariamente acompanhar-se da conscientização *a priori*, por parte do aluno, sobre a parcialidade da sua leitura.

A somar-se à atenção que precisa ser dedicada aos aspectos culturais e interacionais da construção da leitura na escola, deve-se também levar em conta, a partir das constatações feitas na análise das respostas dos alunos, que a mera suposição de que os alunos conhecem os fatos presentes no texto dado, como a cena comercial, a distinção pobres-ricos, o comportamento filial etc., ou seja, um conhecimento em princípio partilhado entre o livro didático e os alunos, não é suficiente para a realização de leituras não-lineares. Nesse sentido, falar aqui sobre a mera existência de um conhecimento partilhado não é suficiente; é necessário haver o que Sinha e Rodriguez (2008) denominam “garantia de intersubjetividade referencial”, obtida numa situação de atenção conjunta em que os interlocutores estão conseguindo visualizar um mesmo objeto. Se essa garantia é fundamental nas interações em geral, em sala de aula ela é a condição *sine qua non* para que haja aprendizado. Nesse sentido, um esforço deve ser empreendido a fim de que os objetos percebidos pelos alunos na leitura de um texto sejam os propostos pelas atividades do livro didático (quando, evidentemente, este livro pretende para o aluno uma leitura além do literal).

5. Situando mudanças

Os trabalhos dedicados à discussão sobre a cognição situada (Resnick, 1994; Sinha, 1999a) não raro adotam o cenário de sala de aula para ali focalizar momentos e circunstâncias em que se encontram, num mesmo espaço físico, condições diferentes de cognição: a cognição do aluno, sua realidade, seus elementos e processos; a expectativa de cognição

construída institucionalmente, que determina, em suas práticas, que o aluno cognize de uma determinada forma que, em boa parte das ocasiões, ele sequer percebe que existe.

E, de fato, a sala de aula é o ambiente ideal para afirmar a natureza perspectival e interativa da cognição em virtude do que deveria acontecer entre as pessoas, mas que de fato não acontece. O cenário descrito via de regra é de desencontro e, portanto, de ausência de diálogo; a escola fala uma língua, o aluno, outra; a escola suscita dele pensamentos alienígenas à sua vida, e ele, evidentemente, se mantém no lugar de onde veio, e esse estado de coisas se repete sem que a parte realmente responsável por uma mudança de olhar e de atitude reconheça as suas responsabilidades. De forma que o aluno sai da escola sem ter verdadeiramente em algum momento entrado nela.

O caminho para esta mudança tem sido oferecido fartamente pelas ciências da cognição: a partir da pressuposição de que a relação entre professor e aluno, fortemente marcada pela institucionalização, é assimétrica por natureza, o olhar inicial de atenção para o lugar do outro precisa ser construído pela escola; cabe a ela dar-se conta de que em sala de aula existe uma pessoa que, embora esteja por lá fisicamente, precisa de estímulo e atenção para integrar o universo de saberes e experiências que a escola tem a oferecer; cabe a ela compreender que a aquisição de novas informações por parte do aluno só acontecerá se ele conseguir encontrar ligações entre o que lhe é conhecido e o que está para ser aprendido. O novo, pelo novo, de nada vale.

Aos que pesquisam a linguagem e a sócio-cognição, assusta ainda constatar que os materiais didáticos de língua portuguesa permanecem refratários a achados extremamente importantes feitos há décadas, que as novas epistemologias naquele campo de estudos nada mais fazem que referendar, agregando novos elementos que podem reconhecer o que há de “sócio” na cognição do aluno, aproximando também o pesquisador de uma visão mais fidedigna de como o aluno cogniza em sala de aula.

O peso da tradição do ensino de gramática limitado à metalinguagem e o ensino de leitura circunscrito ao nível literal levam a que vislumbremos um aluno que cogniza exatamente como se espera dele, para que assim ele possa ser aprovado ao fim do ano. Esta forma de cognição do aluno, relativizada à sala de aula, nos impede de hipotetizar que poderíamos rapidamente resolver a questão, bastando oferecer-lhe possibilidades de obter o novo com o que já tem, favorecer o encontro entre o que ele conhece e aprecia e as importantes informações que a escola precisa lhe fornecer para que ele amadureça como cidadão. Sabemos que não é assim que acontece.

O trabalho requer mais tempo, mais pesquisa. Requer, sobretudo, que se transponham as pontes entre os achados das ciências cognitivas e a escola; conseguindo-se isso, requererá ainda mais tempo, para a formação de novas éticas, entre os agentes escolares e os que elaboram materiais didáticos, para que eles possam ajudar o aluno a visualizar seus próprios conhecimentos prévios, e com eles alcançar os aprendizados que os farão sair da escola mais sabidos do que já são.


De qualquer forma, mesmo diante de um longo caminho, sabemos como ele começa: com a consciência do que é o direito do aluno; com o olhar de reconhecimento e respeito pelo seu saber.

6. Referências bibliográficas

- Ângelo, I. (2000). *Negócio de menino com menina*. Em: Correa, M.H. e Luft, C.P. *A palavra é sua: língua portuguesa*. 7ª série. São Paulo: Scipione.
- Applegate, M.D.; Quinn, K.B. e Applegate, A.J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *Reading Teacher*, 56 (2), 174-180.

- Faraco, C.E. e Moura, F. (2004). *Linguagem nova: língua portuguesa*. 7ª série. São Paulo: Ática.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. e Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fillmore, C. (1977). Topics in lexical semantics. Em: Cole, R. (ed.). *Current issues in linguistic theory*. Indiana University Press.
- Fontana, N. e Rossetti, M. (2007). Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. *Linguagem & ensino*, 10 (1), 187-210.
- Gerhardt, A.F.L.M. (2006a, julho). *Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo*. Trabalho apresentado no 54º Seminário do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, Brasil.
- Gerhardt, A.F.L.M. (2006b). Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e Sociedade*, 27 (97), 1181-1203.
- Gerhardt, A.F.L.M (2009, no prelo). *Repensando o certo e o errado: as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola*. Leitura, Revista da UFAL.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago IL: Chicago University Press.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: University Press.
- Griffith, P. e Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? Em: Israel, S.; Block, C.; Bauserman, K. e Kinucan-Welsh, K. (Eds.). *Metacognition in literacy learning* (pp. 3-18). London: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago IL: Chicago University Press.
- Kato, M. (1987). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, A. (1995). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I.G.V. e Elias, V.M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University Press.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. vol 1. Stanford: University Press.
- Leffa, V.J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- Pullin, E.M.M.P. e Moreira, L.S.G. (2008). Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Cien. Cogn.*, 13 (3), 231-242. Disponível no *World Wide Web*: <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Ramos, S.M. (2001). *Produção textual de alunos do ensino fundamental: relações existentes entre o conhecimento prévio, o planejamento e a presença de outros textos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RG.
- Randi, J.; Grikorenko, E.; Sternberg, R. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? Em: Israel, S.; Block, C.; Bauserman, K.; Kinucan-Welsh, K. (Eds.). *Metacognition in literacy learning* (pp. 19-40). London: Lawrence Erlbaum.

- Resnick, L. (1994). Situated rationalism: biological and social preparation for learning. Em: Hirschfeld, L. e Gelman, S. (Eds.). *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture* (pp. 474-493). Cambridge: University Press.
- Schneider, W. e Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. Em: Perfect, T. e Schwartz, B. (Eds.). *Applied Metacognition* (pp. 224-257). Cambridge: University Press.
- Sinha, C. (1999a). Situated Selves: learning to be a learner. Em: Bliss J.; Säljö, R. e Light, P. (Eds.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning* (pp. 32-48). Oxford: Pergamon.
- Sinha, C. (1999b). Grounding, mapping and acts of meaning. Em: Janssen, T. e Redeker, G. (Eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology* (pp. 223-255). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Sinha, C. (2002). The cost of renovating the property: a reply to Marina Rakova. *Cognitive Linguistics*, 13 (3), 271-276.
- Sinha, C. e Rodriguez, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. Em: Zlatev, J.; Racine, T.; Sinha, C. e Itkonen, E. (Eds.). *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

 - **A.F.L.M. Gerhardt** possui Doutorado em Letras (Letras Vernáculas, UFRJ). Atualmente é Professor Adjunto (UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em descrição do português e Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, atuando principalmente nos seguintes temas: semântica, processos sócio-cognitivos, ensino de língua, leitura e descrição da língua portuguesa. *E-mail* para correspondência: gerhardt@ufrj.br.