Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
(Organizadoras)

A PRODUÇÃO DE PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA-DIALÓGICA

Intertextos entre a Psicologia e a Linguagem

Editora UFPB

A PRODUÇÃO DE PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA

CRÍTICO-REFLEXIVA-DIALÓGICA

Intertextos entre a Psicologia e a Linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor Valdiney Veloso Gouveia
Vice-Reitora Liana Filgueira Albuquerque

EDITORA UFPB

Direção Natanael Antonio dos Santos
Gestão de Editoração Sâmella Arruda Araújo
Gestão de Sistemas Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial
Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA LEITURA, LINGUAGEM E LETRAMENTO

Editora filiada à:
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
(Organizadoras)

A PRODUÇÃO DE PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA-DIALÓGICA:

Intertextos entre a Psicologia e a Linguagem

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico Editora UFPB

Revisão Gráfica Alice Brito

Editoração Eletrônica e Design de Capa Emmanuel Luna

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P964 A produção de pesquisa qualitativa na perspectiva crítico-reflexiva-dialógica: intertextos entre a psicologia e a linguagem [recurso eletrônico] / Organizadoras: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira. - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

E-book.
ISBN: 978-65-5942-099-5

1. Psicologia e linguística. 2. Psicologia cultural. 3. Filosofia da linguagem. 4. Leitura. 5. Compreensão textual. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. II. Freitas, Keilla Rebeka Simões Oliveira de. III. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. IV. Título.

UFPB/BC CDU 159.9:81

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB
Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
http://www.editora.ufpb.br
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independentemente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

(Paulo Freire, Educação como prática de liberdade. 29ª edição, 2006, p. 47).

DEDICATÓRIA

Aos professores brasileiros que historicamente têm lutado pela qualidade da educação pública, gratuita e de qualidade no nosso país.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes que colaboraram com a realização das pesquisas apresentadas nos diferentes capítulos desta obra.

Aos integrantes do GEPELLL que promovem diálogos, encontros, interlocuções e desenvolvimento humano ético e integral ao longo dos nossos mais de 10 anos de atuação acadêmico-científica.

Ao CNPq com as bolsas de mestrado e de PIBIC.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 10
Audria Albuquerque Leal

APRESENTAÇÃO 12

COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS:
um olhar dialógico na construção de significados
e sentidos 16
Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas

LEITURA DE IMAGEM PELA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM E DA
PSICOLOGIA CULTURAL.....38
Elizângela Fernandes dos Santos

REFORMULAÇÃO METODOLÓGICA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
um caminho para a produção de sentidos 57
Ângela Alves de Araújo Barbosa

A COMPREENSÃO TEXTUAL ON-LINE POR
IDOSOS: o papel da história de vida e o
conhecimento de mundo 87
Alex Barbosa Abreu Pinto

SIGNIFICAÇÕES POR PESQUISADORAS DA UFPE SOBRE A GÊNESE DO PNAIC NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....121
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Mary Jécksam da Conceição Oliveira Soares

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....151

SOBRE OS AUTORES 152

PREFÁCIO

O objetivo da educação é transformar o humano através do aprendizado contínuo. E esta transformação é propiciada pela tomada de consciência do lugar social onde ele se encontra, através da linguagem. Assim, pensar em desenvolvimento é fazer o humano perceber o seu lugar de fala e, consequentemente, de significação. O autor russo Vygotsky estabelece os fundamentos para se discutir a relação entre linguagem e desenvolvimento humano. Deste modo, a educação para este autor torna-se não apenas uma possibilidade de evolução da pessoa, mas sobretudo de reconhecimento das forças históricas que formam os indivíduos e seus contextos sociais. Este reconhecimento centra-se na formação do humano pela consciência e transformação da sua linguagem. Consequentemente, conhecer a palavra, dela apropriar-se e, em uma outra etapa, modificá-la é o cerne para a transformação da própria vida.

Vygotsky, ao considerar a palavra como a unidade do pensamento consciente, inaugura a possibilidade de não só compreender o humano e sua relação com o mundo, mas sobretudo modificá-lo a partir da apropriação e do uso da língua. Para este autor, o aprendizado é dinâmico, dialógico, social, com uma dimensão praxiológica. Assim, são edificados os fundamentos da ciência do humano, desde a compreensão do que é a pessoa até a compreensão de seu desenvolvimento.

O livro que aqui se apresenta, intitulado "A Produção de Pesquisa Qualitativa na Perspectiva Crítico-Reflexiva-

Dialógica: intertextos entre a Psicologia e a Linguagem", segue os caminhos de compreensão do humano lançados por Vygotsky. A partir disso, o livro procura esclarecer a relação entre a psicologia, linguagem e educação em sua vertente transdisciplinar. Resultante das investigações do grupo GEPELLL, os artigos trazem um olhar sobre essa relação com base em três pilares: a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao longo dos cinco capítulos, procurar-se-á mostrar novos caminhos que se possam trilhar na compreensão e explicação da complexidade envolvidos no processo de educar em uma realidade em permanente evolução.

De fato, desenvolver o humano leva a questionamentos sobre o que é esse desenvolvimento e sobre o que precisamos desenvolver. Na verdade, estas perguntas devem ser contínuas e partes integrantes da própria compreensão da formação das sociedades. Afinal, é através do aprendizado que se consegue transformar a própria cultura e sociedade. E esta transformação nunca se fez tão necessária como agora, tão urgente como no contexto atual da educação no Brasil.

Que este livro seja valorizado como trabalho realizado para compreender e daí transformar diferentes problemáticas vividas no contexto escolar brasileiro.

Audria Albuquerque Leal
Lisboa, 27 de julho de 2020

APRESENTAÇÃO

A proposta do presente livro intitulado A Produção de Pesquisa Qualitativa na Perspectiva Crítico-Reflexiva-Dialógica: Intertextos entre a Psicologia e a Linguagem, surge da atuação do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL – DGP/CNPq), criado em 2007, e cocoordenado pelas professoras doutoras Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (UEPB) e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (UFPE).

O GEPELLL, que tem como eixo essencial de sua produção de conhecimento o questionamento do método, está fundamentado em um domínio interdisciplinar, dialogando, especialmente, com as áreas da Psicologia, da Linguística, da Filosofia da Linguagem, da Educação, da Análise do Discurso e da Arte, com foco na discussão de políticas públicas na área de educação e na reflexão de subsídios teórico-metodológicos para ressignificação da formação inicial e continuada de professores.

Também parte da concepção de linguagem como funcionalidade, como trabalho simbólico, e entende que a formação de leitores precisa contemplar a consideração das diferentes linguagens que evocam os sujeitos e são por eles evocadas em diferentes formações sociais e variados contextos, dentro e fora da escola. Portanto, assume que o desenvolvimento do leitor múltiplo é favorecido pela sua inserção em diferentes contextos, a partir de diferentes

experiências de trocas sociais em situações diversificadas de leitura, sem a desconsideração do seu saber construído na comunidade local.

Além disso, o Grupo defende a perspectiva de cognição como historicizada, semiotizada e constituída na relação indireta com o mundo, do qual o sujeito se apropria a partir dos próprios horizontes sociais de valores e que é significado pelo trabalho da cognição (BAKHTIN, 2003[1]; VIGOTSKI, 2001[2]). Compreensão que é balizada pela ideia de desenvolvimento humano enquanto processo dinâmico, ininterrupto e não linear, que avança em decorrência do processo de aprendizagem.

Apoiado, então, nessas noções, o Grupo tem desenvolvido, em um movimento dialético, ações que integram, especialmente, as atividades de ensino e pesquisa, buscando incrementar as ações nos âmbitos da extensão, todas apoiadas na concepção de sujeito integral e do leitor constituído e atravessado por diferentes linguagens verbais e não verbais, tomando-se, portanto, a noção de letramento multissemiótico e de multiculturalismo (ROJO, 2009[3]). Além disso, assume-se ainda a concepção de letramento como um

1 BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 415p.
2 VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.
3 ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

fenômeno político e propulsor de mudança social (STREET, 2014[4]).

Assim, em 2017, em decorrência da comemoração dos 10 anos de existência do GEPELLL, aliada à necessidade de divulgação das pesquisas realizadas por professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos que têm participado desse contexto de produção de conhecimento na vertente do materialismo histórico dialético da Psicologia e dos estudos da Linguagem, surgiu a ideia de organização desta coletânea.

Deste modo, este livro visa a disponibilizar para pesquisadores, professores, estudantes da graduação e da pós-graduação pesquisas qualitativas que privilegiam a interface entre as áreas da psicologia (cognitiva, da linguagem, do desenvolvimento), da educação e da filosofia da linguagem, com ênfase na epistemologia da psicologia histórico-cultural de Vigotski e do dialogismo da linguagem de Bakhtin.

A finalidade é lançar luz sobre a continuidade do projeto de ciência engendrado por esses teóricos a partir de propostas de (re)formulação metodológica criadas pelos pesquisadores do GEPELLL no próprio processo de produção de conhecimento sobre o objeto que investigam.

Nesse fazer científico, o grupo tem levado a cabo pesquisas com sujeitos de diferentes faixas etárias, no contexto em que o fenômeno investigado acontece. Deste

4 STREET, B. **Letramento social**: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

modo, dos cinco capítulos que compõem este livro, os três primeiros focam o processo de produção de sentidos da leitura por estudantes da escola básica ou do ensino superior, com ênfase nos aspectos enunciativos-discursivos desta atividade humana, o quarto enfatiza a compreensão textual de sujeitos idosos e o quinto, as significações em torno da origem de um programa de formação de professores alfabetizadores.

Com relação aos temas centrais de cada capítulo, o primeiro investiga a compreensão de textos literários por alunos da Educação Infantil, com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigotski e em interlocução com a filosofia da linguagem bakhtiniana. O segundo verifica a interdiscursividade e os conhecimentos de mundo por meio da leitura de imagem em contos, enfatizando as implicações dos fatos narrados na busca pelas significações destes eventos na constituição do sujeito que desenvolveu um texto narrativo.

O terceiro busca compreender o processo de produção de sentidos na leitura de um texto escrito da esfera científica, destacando os caminhos interpretativos do leitor mediante o plano geral do percurso interpretativo. O quarto discute acerca de alguns procedimentos metodológicos adotados para construção de dados em uma pesquisa sobre a compreensão textual com sujeitos idosos, a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Por fim, o último capítulo analisa as significações em torno da origem de um programa de formação de professores alfabetizadores por parte de pesquisadoras da área de educação, ressaltando a importância das relações entre sentido e significado no processo de formação de professores.

COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS: um olhar dialógico na construção de significados e sentidos

Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas

UM DIÁLOGO INICIAL

O presente estudo, correspondente a um recorte da dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2017)[1], teve como objetivo geral investigar a compreensão de textos literários por alunos da Educação Infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação do professor. Para isso, foram adotados *três eixos de análise*, visando uma investigação acurada dos fenômenos observados e registrados.

É importante destacar que a elaboração metodológica teve como base a perspectiva qualitativa de base sócio-histórica, na qual parte-se dos dados empíricos para a explicação do objeto estudado em seu processo histórico de constituição, sendo o homem construído numa relação dialética com o social e com a história (AGUIAR; OZELLA, 2013). Por isso, buscou-se entender todo contexto no qual estava inserido o fenômeno estudado, desde o histórico da

1 Pesquisa realizada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período entre 2015-2017.

instituição de ensino e o projeto de leitura presente nela, passando pela formação pedagógica da professora, até o levantamento dos detalhes sobre os alunos que faziam parte da roda de leitura; observando-se, a partir daí, como os sentidos e significados estavam sendo construídos nas interações entre os diversos interlocutores presentes.

Ademais, partiu-se de uma perspectiva teórica sociointeracionista para a discussão epistemológica sobre linguagem, tendo como base diálogos entre as teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, que a entendem como organizadora do pensamento e planejadora da ação (FREITAS, 2005).

1 ALGUNS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS: a linguagem e a significação nas perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski

De acordo com Barros (2005), Bakhtin é considerado o precursor de perspectivas teóricas diferenciadas nos estudos do texto e do discurso, por meio da influência das suas reflexões acerca do princípio dialógico. Enquanto isso, Vigotski desenvolveu uma grande produção intelectual, tendo investigado as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento humano e sua relação com o contexto sociocultural e histórico (REGO, 2008).

Apesar destes teóricos terem apresentado objetivos diferentes em suas pesquisas, Vigotski com a criação de uma "nova psicologia" e Bakhtin com a proposição de uma filosofia da linguagem, considera-se no presente estudo, que os dois compartilham de importantes afirmações e posicionamentos

comuns, como, por exemplo, a dialogia e a presença do outro como central na constituição da subjetividade; além do grande enfoque que ambos deram à linguagem em suas perspectivas (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Bakhtin/Volochínov (1929/1981) acrescenta ao estudo da linguagem o papel do contexto, pois compreende a comunicação entre locutor e ouvinte como situada no meio social e pertencente a uma sociedade claramente organizada. Em sua perspectiva, observa-se uma concepção dialógica, que é constitutiva de sua filosofia da linguagem. Nessa perspectiva, para Fiorin (2008), o dialogismo é o modo de funcionamento da linguagem e os enunciados são necessariamente dialógicos, tendo em vista que cada vez que se produz um enunciado se participa de um diálogo com outros discursos.

Nesse sentido, os processos de compreensão operam com a participação das palavras e consistem em responder a um signo a partir de outros signos, em um constante diálogo com outros discursos. Segundo Barbosa (2014), cujas categorias teórico-metodológicas propostas em articulação à perspectiva de Bakhtin foram fundamentais para o presente estudo, o enunciado é um evento único e nele estão implicados a responsividade, a responsabilidade e o posicionamento.

A *responsividade* se faz presente no processo de compreensão dos enunciados, pois a compreensão é carregada de resposta a eles. Desse modo, o locutor assume uma atitude responsiva no processo de compreensão, pois ele concorda, discorda, completa, critica, recusa, revaloriza, posiciona-se. Ademais, ao dialogar com os textos, o leitor

assume um *posicionamento* frente ao discurso do outro, e ao assumi-lo, ele se responsabiliza por sua produção (BARBOSA, 2014).

Além desses fatores presentes nos enunciados, para que se possa compreender a palavra em seu sentido particular, é necessário que se perceba a orientação conferida à palavra por um contexto e uma situação. Em outras palavras, o sentido de uma palavra é dinâmico e o essencial na tarefa de leitura consiste em compreender a palavra no sentido atribuído por seu contexto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1981).

Ademais, Bakhtin/Volochínov (1929/1981) define a significação como: "elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos" (p.132), ou seja, elementos fundados numa convenção. A significação é a palavra no sistema da língua, isto é, a palavra dicionarizada.

Assim como Bakhtin, Vigotski também traz críticas aos estudos da linguagem de seu tempo. Este autor assume outro ponto de vista e propõe outro método, escolhendo o significado da palavra como a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem. Porém, o resultado mais importante e central de suas investigações foi a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. Assim, para Vigotski (1934/2009), o significado da palavra, em sua relação com o pensamento, é inconstante, dinâmico e modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança.

Este autor compreende o sentido em seu caráter dinâmico e inconstante, e o significado, em sua relação com

o sentido, como mais estável, compartilhado socialmente e apropriado pelo indivíduo, "uma pedra no edifício do sentido" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.465).

Dessa forma, nessas perspectivas, a linguagem é compreendida em sua relação com o contexto social e histórico, na qual múltiplos sentidos são produzidos. Deste modo, na atividade de produção de sentidos, realizada no processo de compreensão dos textos lidos, o sujeito é dotado de uma postura ativa. É o que foi observado no presente estudo, a partir das interações entre os diferentes interlocutores nas práticas sociais de leitura, nas quais os sentidos serão produzidos, compartilhados, modificados e ampliados por leitores ativos nos momentos de trocas comunicativas.

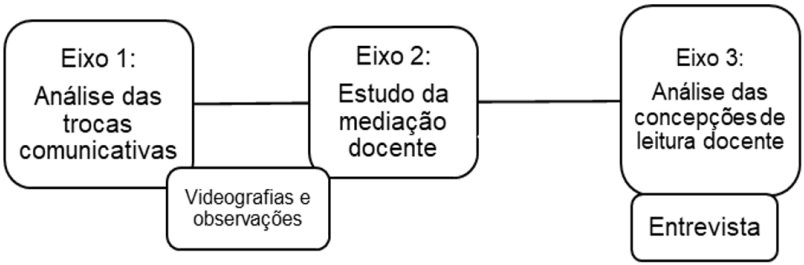
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRAÇADOS

Adotou-se no presente estudo uma perspectiva metodológica qualitativa e, assim, a análise dos dados foi de natureza qualitativa, visando à compreensão particular do fenômeno dentro do contexto interativo no qual está inserido (FLICK, 2009). Mais especificamente, assume-se a perspectiva qualitativa de base sócio-histórica, considerando-se o contexto de estudo como composto por eventos que adquirem significados particulares, decorrentes da experiência histórico-cultural do grupo em questão (BRANCO; ROCHA, 1998).

Para isso, foram adotados **três eixos de análise**, visando uma investigação acurada dos dados observados

e registrados. O **primeiro eixo** se refere a análise das trocas comunicativas entre os interlocutores, o **segundo eixo** aborda o estudo da mediação docente realizada nos momentos de leitura em roda e o **terceiro eixo** abarca a análise das concepções da docente acerca da leitura. Os dois primeiros eixos são referentes à análise dos dados construídos a partir das videogravações e observações dos momentos de leitura, e o terceiro eixo corresponde à análise da entrevista realizada (ver Figura 1).

Figura 1. Descrição dos três eixos de análise utilizados no estudo



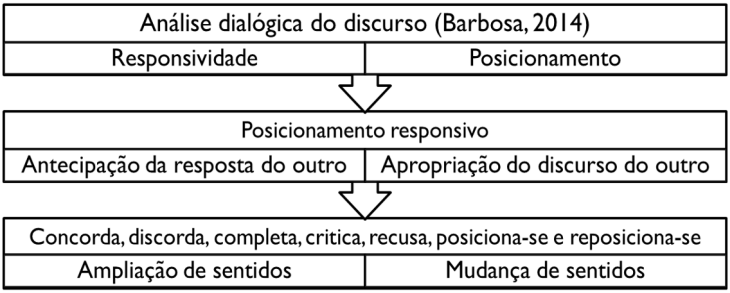
Fonte: Oliveira (2017)

Para o **primeiro eixo**, análise das trocas comunicativas entre os interlocutores, foi realizada a análise dialógica do discurso, a partir dos conceitos presentes nos enunciados que foram elaborados por Barbosa (2014), em articulação à proposta de Bakhtin, para o estudo da produção de sentido pela atividade de leitura de textos literários.

Deste modo, a análise focou no *posicionamento* e na *responsividade* do locutor enquanto participante do diálogo com o texto, o qual se posiciona responsivamente frente

ao discurso do outro e assume uma atitude responsiva ativa, que implica na: a) *antecipação da resposta do outro* e b) *na apropriação do discurso do outro* como sendo seu. Também foram observados os momentos em que o locutor *concorda, discorda, completa, critica, recusa, posiciona-se e reposiciona-se* em relação ao discurso do outro. A partir disso, foi observada a ampliação/mudança dos sentidos produzidos na leitura nos momentos de diálogo (ver Figura 2).

Figura 2. Esquematização do modelo de análise proposto por Barbosa (2014)



Fonte: Oliveira (2017)

Com relação ao **segundo eixo**, análise da mediação docente e das estratégias utilizadas por ela nas rodas de leitura, foram considerados os seguintes elementos, levantados a partir da revisão da literatura da área, quais sejam: a) As estratégias utilizadas pela professora que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos (BRANDÃO; ROSA, 2010); b) Se os textos foram objeto de discussões ativas, sendo comentados e criticados (CORSINO, 2010); c) Se os aspectos literários

dos textos foram trabalhados pela professora e de que forma (COSTA et al., 2008); e, d) Se a professora considerou a multiplicidade de locutores existentes (ALMEIDA, 2011).

Como dito anteriormente, para a análise destes dois primeiros eixos foram utilizadas videografias e observações dos momentos de leitura em roda. Quanto a isso, as videografias foram transcritas, e, posteriormente, analisadas, a partir de uma microanálise dos momentos de trocas comunicativas entre as crianças e a professora no processo de produção de sentidos dos textos (**primeiro eixo**), bem como da mediação docente e das estratégias utilizadas por ela que facilitaram o processo de construção de sentidos (**segundo eixo**). A análise foi realizada na dimensão micro por serem observados em suas minúcias aspectos como trocas discursivas e gestos, nos momentos de leitura compartilhada.

Já para a análise das observações das práticas de leitura e compreensão compartilhadas no contexto de sala de aula, em torno desses dois eixos, foram considerados os seguintes aspectos:

a) Aspectos do contexto sociocultural: como é essa escola, qual o bairro no qual se encontra inserida, quem são os alunos que a frequentam;
b) Aspectos do contexto físico: como é a estrutura da escola e da sala de aula, se existe ou não biblioteca, se a escola possui ou não livros literários e qual o estado deles (novos, riscados, etc);
c) Aspectos do contexto imediato: descrição do livro escolhido, descrição da roda de leitura e da relação entre os interlocutores;

d) Aspectos de natureza cognitiva: produção de sentidos pelos alunos nas trocas comunicativas.

Enquanto isso, o **terceiro eixo**, referente à análise qualitativa da entrevista com a professora, esteve fundamentado na proposta de Aguiar e Ozella (2013), de apreensão dos sentidos presentes na fala do sujeito, a partir de núcleos de significação. Nessa proposta, o processo de organização e análise dos dados da entrevista se efetiva em três etapas: pré-indicadores, indicadores e conteúdos temáticos, e núcleos de significação.

- Pré-indicadores: consistem em conteúdos da fala do professor que são reiterativos, que demonstram maior carga emocional ou ambivalências, isto é, são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Os pré-indicadores, geralmente, apresentam-se em grande número e compõem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos.
- Indicadores e conteúdos temáticos: consiste no processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. Posteriormente, os indicadores são inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito, indicando o início de uma nuclearização.

- Núcleos de significação: após a aglutinação dos indicadores e conteúdos temáticos, inicia-se um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os núcleos devem ser entendidos como um momento superior de abstração e devem expressar os pontos centrais e fundamentais que revelam as determinações constitutivas do sujeito.

Ressalta-se que a análise dos núcleos consiste em um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos, na qual se avança do empírico para o interpretativo, permitindo o acesso à compreensão do sujeito em sua totalidade.

3 CONTEXTO DE PESQUISA

Participaram do estudo os alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), da cidade de João Pessoa/PB, que tem referência em atividades de roda de leitura, bem como a respectiva professora da turma observada. Estavam matriculados 20 alunos na turma, na faixa etária de cinco anos, os quais estudam na instituição desde o maternal e participam de rodas de leitura semanais há dois anos. A professora da turma trabalha na instituição há quatro anos.

Com relação à escolha do contexto no qual a pesquisa foi realizada, optou-se por uma instituição de Educação Infantil

com referência em atividades de roda de leitura, tendo em vista que um dos objetivos do estudo consiste em verificar a mediação pedagógica favorecedora da compreensão dos textos.

Após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (número do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: 1.413.622), foram realizadas videografias e observações dos momentos de leitura, em sala de aula, no início do ano letivo (do mês de março ao mês de maio de 2016).

Foram videogravados os momentos de rodas de leitura de textos literários, de acordo com a rotina e o planejamento pedagógico, o que consistiu na filmagem dos momentos de contação da história pela professora e dos momentos de reconto da mesma história pelas crianças. As vídeogravações tiveram a duração de tempo prevista pela professora para realização dessas atividades, aproximadamente 15min, tanto para a filmagem dos momentos de contação de história, como para a dos momentos de reconto.

O foco das videografias e observações foram as práticas de leitura e compreensão compartilhada, especificamente, os momentos de trocas comunicativas, no processo de construção de sentidos da leitura. Também se focou a mediação realizada pela docente nos momentos de leitura, observando-se as estratégias utilizadas por ela que foram facilitadoras da produção de sentidos pelas crianças.

As videogravações foram realizadas até o momento em que as estratégias utilizadas pela professora começaram a se

repetir, ou seja, a quantidade de videografias realizadas teve como base a saturação das estratégias utilizadas, sendo doze filmagens no total e seis histórias (quatro filmagens utilizadas como estudo piloto, das quais duas foram da contação e duas do reconto; e, posteriormente, quatro filmagens dos momentos de contação e quatro filmagens dos momentos de reconto, com o tempo de gravação total de 1h 50min 4segs).

Assim, foram escolhidas oito videogravações para serem analisadas, sendo quatro momentos de contação e quatro momentos de reconto, de acordo com a sequência de livros escolhidos pela professora, que correspondem às situações de leitura e de reconto das seguintes histórias: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e Cinderela. Essa escolha se deu em função do que estava sendo trabalhado por ela em sala de aula, os animais (Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos) e o respeito ao próximo (O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e Cinderela). Eram histórias que já haviam sido trabalhadas por ela em sala de aula, embora com foco diferente destes destacados.

4 ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS

Quanto aos resultados encontrados, observando-se o primeiro objetivo do estudo, referente ao **primeiro eixo** de análise, verificou-se que os alunos compreenderam os textos lidos, elaborando significados e sentidos. Os locutores se

posicionaram responsivamente frente ao discurso do outro. Em alguns momentos, a antecipação e a apropriação do discurso do outro puderam ser observadas, principalmente, nas trocas discursivas entre as crianças. Também foram descritas as situações em que os locutores concordaram, discordaram, completaram e posicionaram-se em relação ao discurso do outro. Nestes momentos, percebe-se por suas falas que as crianças compreenderam os textos lidos, já que durante as interações entre os interlocutores os significados foram compartilhados e alguns sentidos foram ampliados, estes relacionados às ideias centrais dos textos, como, por exemplo, na história do "Patinho Feio", a ideia de que o personagem principal era apenas diferente dos outros, já que era um cisne e não um pato.

Apesar disso, observou-se que houve uma tendência predominante das crianças a reproduzirem as falas da professora ou não exporem seu pensamento em profundidade, respondendo em coro na maioria das vezes e com palavras curtas, por exemplo: "não", "certo", "é". Isto pode ter sido decorrente, entre outros fatores, das perguntas feitas a elas, geralmente, voltadas para os conteúdos objetivos dos textos, como exemplo, na história de "Cinderela": "Como era o nome da história?", "Com quem Cinderela morava?", entre outras.

Os sentidos elaborados pelas crianças foram em sua maioria aqueles expressos de forma objetiva no texto, o que esteve relacionado à mediação pedagógica desenvolvida nas situações de contação de história. Assim, as trocas discursivas permitiram a ampliação/mudança de sentidos apenas em

poucos momentos, como exemplo, na história de "Cachinhos Dourados e os Três Ursos": sentidos relacionados ao tamanho dos ursos, relacionando o tamanho deles com as diversas proporções dos objetos presentes; além de reflexões sobre as ações da personagem. A ampliação/mudança de sentidos predominou nas interações entre as crianças, principalmente, nos momentos de reconto, quando puderam expor seu pensamento de forma mais ampla. Enquanto isso, a professora mediou as trocas discursivas apenas quando solicitada pelas crianças ou nos momentos em que buscava uma "resposta correta" para encerrar as discussões.

As histórias do "Patinho Feio" e de "Cachinhos Dourados e os Três Ursos" foram as que mais proporcionaram essa ampliação/mudança, a partir das estratégias utilizadas pela professora. Na primeira, ela utilizou algumas perguntas na tentativa de ampliar o sentido de que o patinho feio era um cisne, e de que na verdade ele não era feio: "...um patinho diferente dos outros 'num' foi?", "...isso é um pato?", entre outras. Fatos que constituem as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, os quais são aspectos essenciais a serem enfocados/considerados nesses momentos (MARCUSCHI, 1996). Na segunda, a professora utilizou perguntas que expandiram os sentidos por enfocar a aplicação da história em situações mais próximas do cotidiano das crianças, apesar dos tipos de questões utilizados não terem explorado o enredo que se encontra no livro, como exemplo: "A gente pode entrar na casa das pessoas sem as pessoas estarem em casa?", "A gente pode comer a comida das pessoas sem as pessoas permitirem?", etc.

Já na história de "Chapeuzinho Vermelho", a professora utilizou perguntas literais voltadas para a ordem dos acontecimentos narrados que não proporcionaram a ampliação ou mudança de sentidos, como exemplo: "E a chapeuzinho foi deixar os doces na casa de quem?"; e, em geral, ela não respondeu aos questionamentos das crianças. Isto também se observa na mediação da história da "Cinderela", quando a professora realizou mais perguntas objetivas acerca de conteúdos presentes no texto, como, por exemplo, sequências de acontecimentos e ações de personagens: "E ela se casou com quem?".

Por outro lado, nesta última situação de história mencionada, observou-se que as trocas discursivas entre as crianças se mostraram como ampliadoras e modificadoras de sentidos do texto (quem são os amigos da personagem, reflexão sobre o que a personagem sentiu e sobre como seria a casa onde morava). Isto nos faz pensar sobre a importância das trocas entre as crianças para a construção de sentidos acerca da história e compreensão do texto, sendo a conversa sobre os textos lidos, de fato, necessária nestes momentos de leitura em roda.

Com relação ao segundo objetivo do estudo, referente ao **segundo eixo** de análise, foi possível observar que a mediação desenvolvida pela professora nas situações de contação de história favoreceu o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, dentre elas: mostrar as imagens do livro, mudar a voz dos personagens, fazer perguntas, contar a história com suas palavras, solicitar a

participação das crianças e utilizar onomatopeias. Contudo, observou-se que as estratégias que mais colaboraram com o engajamento das crianças na roda de leitura foram o encontro do olhar e o uso de gestos.

Desse modo, a professora utilizou elementos corporais nos momentos de contação para a comunicação visual da história, que foram por diversas vezes imitados pelas crianças. Esses resultados estão de acordo com os achados de Bajard (2007), que identificou o uso de aspectos corporais (a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro) como também sendo relevantes na contação e apropriação dos sentidos de um texto, em roda de leitura. Ou seja, não são apenas os aspectos linguísticos, textuais e verbais, mas também o corporal que está em jogo nessa situação.

Em sua mediação, a professora utilizou estratégias que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, considerou a multiplicidade dos locutores existentes ao propor estas estratégias, respondeu, na maioria das vezes, às perguntas realizadas pelas crianças e estruturou as situações de reconto. No entanto, percebeu-se que a professora, nos momentos de roda de leitura, não tomou os textos como objeto de discussões ativas, bem como realizou perguntas voltadas basicamente aos aspectos presentes de forma objetiva no texto e não destacou os aspectos literários das histórias.

No que se refere ao terceiro objetivo proposto, referente ao **terceiro eixo** de análise, foi possível observar

as concepções de leitura da professora que orientaram suas práticas nas situações de roda, e a interlocução entre seu discurso e suas práticas, a partir da análise dos dois núcleos de significação encontrados: "Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor" e "Eles têm que ter a leitura como algo bom", e da análise internúcleos.

No primeiro núcleo, percebe-se que a docente organiza a roda de leitura de modo que se constituísse como um momento do qual as crianças participassem e gostassem, em suas palavras: "... pra ser algo divertido eu fico fazendo gestos, mudando o tom de voz, chamando um, chamando outro". Essa preocupação pode ser observada nas videogravações, tendo em vista que ela estrutura os momentos se utilizando das estratégias de engajamento. Ela também planeja as situações de leitura levando em conta importantes fatores destacados por Brandão e Rosa (2010) como: estratégia para melhor apresentar o texto, escolha das perguntas que serão realizadas e atividades complementares.

Além disso, ela afirmou escolher diferentes gêneros e trabalhar com a intertextualidade e a contextualização, tendo sempre como objetivo que as crianças entendam os textos e demonstrando preocupação com sua formação leitora desde os anos iniciais, em suas palavras: "para que eles consigam entender o que eles leram, não só paginar os livros, mas em cima daquele livro falar o que entendeu". Na escola, existe uma forte ênfase no projeto de leitura, o que pode ser observado pela própria organização e estruturação desses momentos, e pode ser compreendido como decorrente da

concepção da importância da formação leitora e do contato das crianças com os livros.

Também se percebe que a professora analisa quais textos serão lidos para as crianças, embora paute essa escolha em tamanho, conteúdo pedagógico e tema moralizante, o que são considerados como critérios limitados, apesar de ainda serem bastante presentes no contexto escolar (SOUZA; MARTINS, 2015). Essa prática explicitada no discurso da professora pode ser decorrente de sua formação pedagógica e/ou da ênfase dada pela escola para o que deve ser trabalhado nos momentos de leitura. O que leva a refletir sobre se a formação pedagógica realmente tem contemplado o ensino de uma leitura voltada para a construção/ampliação de sentidos dos textos.

No segundo núcleo de significação, observa-se a importância dada pela docente ao fato de que as crianças aprendam a ler e, mais que isso, gostem de ler. Ela destaca sempre em sua fala que os alunos devem considerar as situações de leitura agradáveis e ter acesso aos livros: "eles têm que ter a leitura como algo bom, o momento gostoso de ler". Para isso, ela destaca a exposição das imagens do livro, o ensino de um modo de ler voltado para o uso cultural do livro e para compreensão, o contato com a dimensão material do livro, além de atividades que envolvam a imaginação e a criatividade.

No entanto, em sua mediação nos momentos de roda, observou-se que falta o trabalho com a literariedade do texto para que possa envolver a imaginação e a criatividade, já que

isso não se resume à leitura do texto literário, mas à forma de intervenção desenvolvida. Além do mais, uma leitura voltada para a compreensão é aquela que envolve uma atividade de reflexão sobre os textos, e a professora utiliza, na maioria das vezes, perguntas objetivas. Já com relação à exposição das imagens durante a leitura, o uso cultural do livro e seu manuseio, são aspectos que podem ser observados nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura na turma.

Apesar disso, com as estratégias utilizadas pela professora nos momentos de contação, as crianças interagiram constantemente entre si e com ela, engajaram-se na leitura, fizeram perguntas e responderam às perguntas realizadas por ela. Ademais, entende-se que a professora conhece seu papel enquanto organizadora destes momentos, bem como, a relevância deles para a formação leitora infantil. E os alunos aprendem com ela o que será importante considerar para a atividade de leitura de forma autônoma.

Assim, a partir dos resultados encontrados observa-se que as análises contempladas nos três eixos adotados permitiram interpretar os dados a que se propôs. Desse modo, percebe-se que a formulação metodológica desenvolvida visando a compreensão e interpretação do objeto de investigação proposto, que teve como base os pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigotski, em interlocução com a filosofia da linguagem bakhtiniana, a partir dos diferentes procedimentos de pesquisa adotados (primeiro, segundo e terceiro eixo), permitiu interpretar a produção de sentidos pelos interlocutores, as estratégias pedagógicas que

favoreceram essa produção e as concepções que orientaram essas estratégias desenvolvidas. Por fim, sugere-se que essa formulação metodológica seja aplicada a outros contextos de leitura, de modo que sua eficácia possa ser avaliada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981 (Originalmente publicado em 1929).

BAKHTIN, M. M. **A estética da criação verbal**. 2 ed. Trad. Maria Ermantiga Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Originalmente publicado em 1979).

BARBOSA, A. A. de A. **O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário** (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Beth Brait (Org), 2ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BARROS, J. P. P. Constituição de "sentidos" e "subjetividades": aproximações entre Vygostky e Bakhtin. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 2(1), 133-146, 2012.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. D.; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. F.; XIMENES, V. M. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, 21(2), 174-181, 2009.

BRANCO, A.; DA ROCHA, R. F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. **Explorando a literatura no ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, p. 69-88, 2010.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, 17, 2 (50), 19-30, 2006.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino, v. 20, 2010.

COSTA, M. M.; RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Educação infantil: literatura como espaço de fruição. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 128-140, 2008.

FARACO, C. A. **Seminário Bakhtin, autoria, axiologia e heteroglossia**. s.l.: Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In Beth Brait (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, 5, 103-115, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, 1996.

OLIVEIRA, K. R. S. de. **Compreensão de textos literários na educação infantil: Rodas de leitura e mediação docente** (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SOUZA, R. J.; MARTINS, I. A. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 20, n. Espec, p. 221-239, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. In **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Originalmente publicado em 1934).

LEITURA DE IMAGEM PELA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM E DA PSICOLOGIA CULTURAL[1]

Elizângela Fernandes dos Santos

INTRODUÇÃO

Colocar a leitura de imagem em uma perspectiva histórico-cultural significa realçar o caráter social e histórico das relações humanas, ou seja, implica investigá-la em seu uso motivador dos conhecimentos de mundo; da capacidade de se reportar a experiências sociais e individuais de sujeitos, destacar o diálogo dessa leitura com o seu entorno, como também com o próprio indivíduo.

Assumir, portanto, essa compreensão é acreditar que ela não só carrega consigo o objetivo de transmitir informações, mas, principalmente, a capacidade de mediar (transformar) a relação homem e a realidade social (ORLANDI, 1988). Ademais, é uma tentativa de apresentá-la como produção social entre espaços pedagógicos e não pedagógicos, bem como com o aluno e com o cidadão.

A singularidade da leitura de imagem está na capacidade de promover o exercício de uma mobilização

1 Pesquisa realizada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em forma de bolsa de Mestrado Acadêmico.

sócio-cognitiva, bem como organizá-la segundo um propósito comunicativo que considera tanto os participantes sociais quanto a realidade sócio-histórica.

Assim, dessa mobilização, a leitura de imagens se torna a busca por significados, por modos de sujeitos dialogarem, comunicarem múltiplos discursos (FIORIN; 2008). Em outras palavras, a leitura de imagem é mais que ler, produzir, é também comunicar discursos.

Desse modo, esta proposta metodológica de leitura de imagem não se interessa apenas pelo o que sujeito(s) dize(m) ou faz(em), mas o que os fizeram dizer e fazer. Logo, essa proposta de leitura de imagem, além de se articular com algumas discussões da psicologia cultural (BRUNER, 1997) – disciplina de natureza cognitiva que traz a narrativa como possibilitadora de os sujeitos organizarem a si mesmos através de suas experiências e conhecimentos de mundo; também estabelece relação com uma teoria de base linguística (FIORIN, 2010; 2011), da qual se toma o conceito de enunciado, este demarcado pelas noções de tempo e lugar.

Partindo dessa formulação teórico-metodológica de análise da leitura de imagens, o presente capítulo, recorte de uma dissertação de mestrado (SANTOS, 2012) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, objetiva verificar a interdiscursividade e os conhecimentos de mundo convidados pela leitura de imagem em contos, a partir do desdobramento do sujeito-produtor ou sujeito- enunciador.

1 DA (LEITURA) DE IMAGEM À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Não é por acaso que a imagem é uma das mais antigas formas de relação do homem. Ela circula em nossa sociedade, ora como expressão de uma cultura ou ideologia, ora como revelação de uma relação com o *outro*, com a sociedade, a fim de instaurar novas leituras, registrar novas formas que resultam nas mais diversas imagens.

Entretanto, mais que um resultado de ação artística e criativa, a imagem também é fruto do comportamento humano diante de um ponto de vista. Talvez, isso explica o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores em discutir o que está por "trás" da imagem e, mais, em usá-la como proposta de construção do conhecimento. Porém, devido à variedade de conceitos utilizados para lidar com ela, cabe aqui uma breve explanação sobre alguns deles.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o termo imagem é utilizado como "apreciação significativa" para referir-se ao "reconhecimento, convivência, contato sensível, observação, percepção" (p. 46). Porém ao longo do texto, surge outro termo que o substitui, "fruição", sinalizado como "o conjunto de conteúdos articulado dentro do contexto de ensino e aprendizado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão" (p. 63).

Entretanto, esses três eixos remetiam a uma visão mecanicista, ou seja, de que a imagem está para ela, detendo o sentido, cerceando, assim, a construção de um pensamento mais interpretativo e autônomo. Já o termo *leitura* começou a ser usado no final dos anos 80, evidenciando, portanto,

não apenas o caráter decodificador dela; como busca de entendimento do pensamento do autor ou como extração de informações, mas sim, como um texto, logo, propulsora de sentidos evocados a partir do mundo do leitor, pois "não existe interpretação desconectada do mundo [cognitivo e sociocultural] em que se vive" (ROSSI, 2009, p. 19).

Assim, o uso do termo *leitura* expande das noções de apreciação, fruição, percepção, acesso, apreensão, em direção à atividade interpretativa. Com esta concepção, a leitura de imagens torna-se o espaço da problematização, da negociação entre as possibilidades de ressignificação e de interação com outras linguagens a que o sujeito dispõe.

A despeito desse redirecionamento da leitura da imagem, Joly (1996) aposta, portanto, que a *leitura da imagem* pode se relacionar com a *escrita*, isto é, com o linguístico, e mais, dessa relação uma se alimenta da outra. Explorar, por conseguinte, a relação de complementaridade entre *leitura de imagem* e *texto*, é possibilitar ao leitor-produtor a capacidade de explorar a própria constituição social-histórica do sujeito.

Para analisar, portanto, a relação entre *leitura de imagem* e *texto,* levando em consideração a constituição sócio-histórica do *sujeito-leitor* que com ela interage, e a fim se aproximar da perspectiva da Psicologia Cultural, contou tanto com a aplicação de uma entrevista individual semiaberta, como com o preenchimento de fichas interpretativa[2] e com a produção textual a partir da imagem *Futebol em Brodósqui,* 1979, de Cândi-

2 Para saber mais sobre os instrumentos utilizados, consultar a Dissertação de Santos (2012), conforme indicado nas Referências.

do Portinari. As atividades descritas foram realizadas por estudantes de uma turma 7° ano do Colégio de Aplicação da UFPE.

A natureza da entrevista assumiu um papel não de comprovar, mas de se observar como o sujeito se constroi e se constitui com o mundo social (BRUNER, 1997). Já a ficha interpretativa seguiu o modelo proposto por Feldman (1991), ou seja, de consideração de quatro estágios acerca da leitura da imagem (*descrição, análise, interpretação e julgamento).* Ela foi composta por sete perguntas, a saber: 1) Sugira um título para a imagem; 2) Qual seria o lugar? 3) Qual seria a época? Por quê? 4) Estabeleça uma relação entre a imagem com a sua realidade. 5) Essa imagem é importante para você? Por quê? 6) O quê mais lhe chamou atenção nessa imagem? Por quê? 7) Dê uma justificativa para a existência dessa imagem? Já a etapa de escrita do texto foi realizada após o preenchimento da ficha interpretativa.

A articulação, portanto, da entrevista com a ficha interpretativa e, posteriormente, com a escrita de um texto, neste caso, o conto, estava na consideração da(s) negociação(ões) dos sujeitos com a construção de significados através desses textos, narrativas. Consequentemente, se voltar para essa construção de significados implica verificar a produção de *conhecimentos de mundo* e a potencialidade *interdiscursividade* da leitura da imagem.

Logo, esse olhar sobre essa constituição significativa, fez com que realidades psicológica e cultural se imbricassem, seja porque daquela instaura-se a reflexão do pensamento narrativo, seja porque a cultura possibilita ao pensamento narrativo as limitações, modelagens do texto narrativo.

2 PROPOSTA ANALÍTICA: entre a leitura de imagem e o texto narrativo

Ao se analisar a relação entre *leitura de imagem* e o *texto narrativo* por uma perspectiva da psicologia cultural, formas linguísticas e/ou proposições quanto ao interesse da constituição psicológica dessa relação receberam, no presente estudo, outras designações: *Sintaxe discursiva* e *Semântica discursiva*, respectivamente.

A primeira se limitou à materialidade linguística, como, por exemplo, o tipo de narrador e a construção das personagens; e a outra, considerou os efeitos variáveis, tais como a natureza interdiscursiva e o conhecimento de mundo.

Essa distinção, em dois momentos, não teve a intenção de promover a bipolarização entre a leitura de imagem e a composição do texto narrativo, mas de se tentar reconhecer que produzir texto narrativo é seguir alguns traços peculiares de outras tipologias textuais e, ao mesmo tempo, evidenciar que o texto narrativo é dotado de narratividade que o faz, também, ser indispensável para se discutir episódios de vida, estes, entrelaçados num tempo, num espaço (FIORIN, 2010) e por uma cultura (BRUNER, 1997).

2.1 Proposta de análise pela sintaxe discursiva

Esta etapa da análise correspondeu, portanto, ao momento de se investigar, a partir do conceito de enunciados,

a materialidade linguística, de justificar a presença e implicações de certos recursos discursivos textuais, os quais foram organizados em dois momentos: o primeiro, que correspondeu ao momento da leitura da imagem, da identificação de foco narrativo; o segundo, se definiu pela organização das categorias de tempo(s) e espaço(s) da *enunciação*.

Em outras palavras, a materialidade linguística, neste momento, corresponde à atenção, por exemplo, se o narrador era ou não personagem; como as categorias temporais – presente, pretérito e futuro – se relacionavam com a imagem; a descrição do espaço, através da identificação de advérbios de lugar e demonstrativos.

Deste modo, através da materialidade linguística se objetivou identificar **(1)** a preferência do leitor da imagem em se relacionar com o evento narrado, seja de modo objetivo, seja subjetivo. Ou seja, a exposição e a manifestação da onisciência do narrador ou o suspense do evento narrado; **(2)** do controle sobre a passagem do tempo, daí advém o interesse pelas categorias temporais e como estas se relacionavam ao evento narrado; **(3)** de comentários, avaliações e julgamentos e **(4)** de discursos direto (fala) ou indiretos.

Cabe ressaltar que muitos desses critérios foram reconhecidos graças ao uso da ficha de produção textual, isso porque algumas perguntas desta ficha visavam aos motivos que fez o produtor escolher o tipo de narrador, como também, a identificação dos sujeitos com alguma personagem, por exemplo. Igualmente, a ficha Interpretativa contribuiu para

se entender, por exemplo, a preferência pelo uso de certos objetos, cenários ou pessoas da imagem na produção textual escrita.

O olhar sobre as categorias temporais, almejou a percepção de noções, tais como **(1)** de concomitância ou não concomitância de ações e/ou estados sobre o evento narrado; **(2)** do uso das categorias de tempo – presente, pretérito, futuro – relacionado à cultura (BRUNER, 1997), bem como observar como a enunciação do texto narrativo produzido se relacionava com as enunciações do sujeito (entrevista), com a enunciação da imagem (ficha interpretativa) ou com ambas.

2.2 Proposta de análise pela semântica discursiva

Para a realização desta etapa da análise, focou-se no(s) modo(s) como quem enuncia discursos, faz interdiscursos, convida conhecimentos de mundo e dirige-se a enunciatário(s), ou seja, se é a relação *sujeito-produtor de texto* a partir da leitura de imagem, ou se *sujeito-enunciador de texto* a partir da leitura de imagem.

Inicialmente, a distinção entre esses dois tipos de sujeitos se nos apresentou muito sutil. Entretanto, a diferença, neste momento, não se limitou apenas à materialidade linguística, mas, ao modo como o sujeito se permite ser interpelado pela leitura de imagem.

Dito de outro modo, a diferença entre enunciar e produzir é que por aquela, **(1)** os efeitos culturais da posição sócio-histórica a qual o sujeito ocupa atravessam

e se negociam à leitura da imagem, seja pelas **(2)** escolhas temáticas, seja pela **(3)** carga psicológica a qual desenvolve nas personagens, como, por exemplo, intencionalidade comunicativa. Já ser *sujeito-produtor* se manifestava na **(4)** seleção de cenários, ou no **(5)** uso de adjetivos.

3 ANÁLISE DO EFEITO DA IMAGEM NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Para esta discussão, o foco recai sobre a produção de uma estudante de 12 anos, matriculada no 7° ano do ano letivo de 2011, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, cujo texto narrativo recebeu as análises, brevemente, descritas a seguir.

O conto "Talentos Inesperados" (Anexo A), produzida pela estudante participante da pesquisa, se aproxima de situações reais as quais não necessariamente façam parte da realidade da produtora do texto. Isso porque a produtora do texto narrativo diz que não há relação entre a vida dele e o texto narrativo: "*não tem, pois hoje em dia é difícil ter um espaço assim* [em relação à imagem] *nas cidades e tantas crianças juntas também é, pois não brinco muito na "rua" só em casa"*. Logo, a imagem enquanto cena, revestida de estaticidade não só faz o sujeito assumir o distanciamento social (brincar na rua ou em casa), como também impulsiona a materialização do tipo de narrador, do cenário, período entre outros recursos enunciativos.

Segundo a produtora do texto narrativo "*Talentos inesperados*", cujas temáticas envolvem futebol, a integração que tal esporte promove entre as pessoas e a ascensão social através de sua prática, na tentativa de tornar uma história mais neutra e com visão geral, o narrador instaurado neste texto é o observador. A justificativa para a escolha do narrador–observador é pela necessidade de produzir um discurso imparcial, já que, segundo a participante, nenhuma relação há com o texto narrativo.

Observa-se, então, que quando a participante produziu o texto em 3ª pessoa, há uma tentativa de distanciamento da situação narrada, mas ao mesmo tempo, uma concentração do saber narrativo, ou seja, o narrador tem total domínio sobre o evento narrado a partir de suas experiências compartilhadas sócio-histórico e culturalmente, confirmando isso na resposta "*Eu acho que a carreira futebolística [através do futebol] é algo acessível hoje em dia, basta ter talento e as pessoas em sua maioria vêm de cidades pobres, porque lá se joga muito futebol"* (ficha Produção textual).

Outro efeito do narrador-observador, é quanto ao controle sobre a passagem de tempo. "Dizer que uma ação começa, dura ou termina, só é possível pelo fazer do observador" (FIORIN, 2008; p. 86). Com esse domínio, o narrador traz os personagens, não mais pelas suas ações, mas pelas transformações da passagem do tempo sobre eles.

Por ser responsável pela narrativa, o "narrador" torna os personagens em sujeitos cognitivos. O próprio narrador também surge como sujeito cognitivo, uma vez que

manipula as interpretações tanto dos personagens, como as dele enquanto observador. No texto, a personificação dos personagens se dá pelas interpretações da(s) cena(s) enunciativa(s) pelo narrador e não por outro recurso que seriam as falas, o discurso direto.

Logo, a onisciência do narrador também organiza o texto, a atividade de narrar em terceira pessoa não é, necessariamente, uma atividade de mostrar eventos (BARROS, 1988). E nessa mostração, o narrador-observador não delega voz a personagens, mas sim os manipula explicitamente.

Além de ter domínio sobre o evento narrado, também "filtra" as falas das personagens. Essa atitude fica bem evidente quando introduz o discurso indireto em diferentes momentos do texto narrativo, como nos trechos: "*Então o olheiro <u>disse</u> que queria conhecê-lo*" "*Procurou a família dos garotos e <u>falou</u> sobre suas intenções, os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para*" .

Já em relação às categorias de tempo, o texto "Talentos inesperados" estrutura-se através de um conjunto de tempos no pretérito. Segundo Fiorin (2011), por excelência, o ato da narração faz uso do sistema pretérito de tempo, uma vez que, geralmente, conta-se algo posterior ao momento da fala, ou seja, posterior ao momento da enunciação. É como que se narrar fosse reviver.

Em outras palavras, trata-se de acontecimentos fictícios, mas que são possíveis de acontecerem. O evento narrado está, majoritariamente, no pretérito perfeito, "viviam; "acharam";

"eram", mas também aparece o imperfeito, "morava" e "costumavam", indicando uma concomitância em relação ao marco temporal pretérito. Empregando o imperfeito, o narrador aproxima ações, colocando-as no mesmo plano das ações que estão ocorrendo (pretérito perfeito).

O texto analisado também faz usos de locução adverbial (muito longe) e de advérbio (lá), assim, o sujeito se posiciona espaço temporalmente. É importante destacar que o uso do advérbio "lá" evidencia a tentativa de distanciamento espacial às cenas enunciativas, a primeira no trecho "Muito longe da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e lá [...]", em que esse advérbio refere-se ao vilarejo, e a segunda cena, agora o "lá" não mais se referindo ao vilarejo, mas sim à cidade (provavelmente a capital).

Além de se reportar a algo já dito, desempenhando a função anafórica, o "lá" também evidencia o desinteresse quanto à narração, mas pelo evento narrado (FIORIN, 2010). Logo o uso dos advérbios e locuções adverbiais mencionados evidencia que a neutralização (imparcialidade) por parte do sujeito prevaleceu.

Em resposta à pergunta *por que a imagem te fez pensar nas temáticas futebol, ascensão social através do futebol* e *"o grande amor daquelas crianças pelo futebol"*? O sujeito diz *"Porque as crianças estão jogando futebol"*. Interessante destacar que apesar de ter dito em outro momento (ficha interpretativa) que o que mais lhe chamava atenção na imagem era a forma como o cemitério "*se mistura com a população de modo inconveniente e incômodo"*, na produção textual ela não o mencionou.

Portanto, isso denota que a presença da leitura da imagem na produção textual escrita não é verificada só pelo uso do da forma linguística "cemitério", ou seja, a inserção direta de cena ou objetos da imagem, mas também ao considerá-lo: "*seis gerações de famílias diferentes e lá elas se relacionavam muito bem*" (l.1), ora pode-se inferir que na cidade há poucas famílias e todas se conhecem; já no trecho, "*renovaram as gerações do vilarejo [...]*", observa-se um equilíbrio entre os números dos que morrem e dos que nascem levando em consideração também que no cemitério há, relativamente, poucos jazigos.

Ainda sobre a leitura da imagem e sua projeção no texto narrativo, o produtor revela que a imagem tem sua importância, pois "*resgata a realidade do passado nos fazendo pensar sobre as mudanças sociais do país*" (ficha Interpretativa). Essas mudanças sociais a que se refere, talvez, estejam na ideia de ser um vilarejo distante da cidade, sem recursos, distante da modernidade tecnológica, uma vez que "*existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar sementes, eletrônicos e brinquedos para o vilarejo*" (l.5).

Logo, nessa negociação, o sujeito lê a imagem, convida discursos socialmente construídos para entornar a sua interpretação, a impressão. Interessante que há uma categoria morfológica que ornamenta, qualifica essas produções.

A narrativa, portanto, atravessada pela leitura da imagem e estruturada em enredo, possibilita o acesso às experiências individuais e sociais (BRUNER, 1997), a

acontecimentos partilhados, logo, reafirmando a nossa habilidade em negociar nossas compreensões através de cenários (vilarejo x cidade); personagens (o morador do vilarejo que vai à cidade; o olheiro de esporte; Fábio, Paulo e seus pais; a população); ações (sair do vilarejo, profissionalizar-se, superar-se); quebra de um estado normal (jogar futebol, agora, profissionalmente) e escolhas enunciativas (tipo de narrador; discurso direto; discurso indireto etc.).

Assim, apesar de simular o mundo real, a presença da imagem estabelece uma relação de complementaridade com o texto narrativo, nesse sentido, a imagem não delimita o que deve ou não estar presente no texto, mas ao contrário, propulsiona a construção de um posicionamento, não só embasado pelo conhecimento de mundo, mas também pelos discursos que manipulam tal construção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos pretendidos neste capítulo e a proposta metodológica construída, foi possível explorar os perfis psicológicos e comportamentais das personagens e do narrador do texto narrativo na tentativa de se enfatizar as implicações dos fatos narrados na busca pelas significações destes eventos na constituição do sujeito que desenvolveu um texto narrativo.

Logo, ao desdobrar o sujeito do texto narrativo em produtor e/ou enunciador, enunciando discursos e

conhecimentos de mundo, foi possível verificar que as diferentes maneiras de se posicionar nos enunciados, não ocorreram apenas nos diferentes usos da língua, mas também nos diferentes modos de se lê a imagem.

A multiplicação dessas leituras da imagem, demarcadas por cada uma dessas instâncias do sujeito do texto exigiu se averiguar que o falso distanciamento à enunciação evocada (criada) pela leitura da imagem é consequência da observação descritiva da imagem, enquanto cena (cenário, objetos, pessoas, etc.), mas também enquanto experiência social não vivenciada

Logo, quando o sujeito do texto se desdobra em enunciador, na verdade, está-se unificando as duas outras instâncias (não) vivenciadas por ele: a de narrador e a de personagem. A multiplicação de leituras sobre a imagem são marcações dos diferentes engajamentos do produtor à sua leitura. É como se o que fosse "privado torna-se público" (BRUNER, 1997, p.69) em diferentes momentos, mas que se unificam, que são coerentes entre si, porque os enunciadores, desde o principio de suas produções, ao escolher alguns temas e desprezar outros, o sujeito do texto narrativo exercita/ assume uma posição ideológica de prolongar o repertório cultural de um mundo em simbólico do individuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 63p.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FELDMAN, E. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1991.

FIORIN J. L. Polifonia textual e Discursiva. In: BARROS, D. L.P. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade em torno de Bakhtin** .São Paulo: Edusp, 2003, p. 29-36.

_____. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2008a, p.151- 162.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008b.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Tradução de Mariana Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

PORTINARI, C. **Futebol em Brodósqui.** 1979. Pintura, tinta a óleo sobre tela de tecido, 124 x 95 cm sem moldura.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

SANTOS, E. F. **Os efeitos da leitura de imagem em produções de conto:** a interdiscursividade e o conhecimento de mundo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosog=fia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ANEXO A - TEXTO NARRATIVO DA ESTUDANTE DO 7° ANO

Muito longe da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e *lá* elas se relacionavam muito bem, tinham uma vida calma, criavam gado e plantavam legumes para tentar se manter em local *tão* afastado. *Lá* existia um riacho onde todas as crianças tomavam banho felizes e depois jogavam um bom futebol.

Existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar sementes, eletronicos e brinquedos para o vilarejo. Como costuma ir muito a cidade tinha muitos amigos *lá* e já era famoso na vizinhança, um certo dia, um olheiro de esportes que morava no local ouviu falar do rapaz e lhe perguntou se as pessoas de tal região costumavam jogar futebol e ele disse que sim e além do mais existia um menino chamado Fábio que jogava muito bem. Então o olheiro disse que queria conhecê-lo.

No dia seguinte o olheiro partiu com muita alegria pois era raro alguém chegar naquele local e a primeira coisa que ele fez foi assistir a uma pelada focando em Fábio que era o recomendado mais também achou outro talento que era o Paulo que por ser menor que os outros não podia demonstrar sua habilidade.

Procurou a família dos garotos e falou sobre suas intenções, os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para que Fábio e Paulo recebem um treinamento adequado e fossem mais reconhecido pelos clubes de futebol mirim.

Uma semana após a chegada do olheiro, vão embora Fábio, Paulo e seus parentes com direção a capital. Depois de um ano os garotos já bem desenvolvidos estavam ingrenados num time mirim de um clube muito conhecido na região.

Anos se passaram e a vida tanto no vilarejo como na capital iam boas e tranquilas. Quando Paulo completou dezoito anos e Fábio vinte eles que já eram de um time oficial brasileiro foram chamados para a Sub-20 da seleção brasileira de futebol e isso foi a melhor coisa que tinha lhe acontecido até aquela altura da sua vida.

Tiveram um treinamento puxado durante dois meses e foram parar em amistosos pela América do Sul, eles fizeram vários gols nos jogos e o treinador da seleção convocou eles para o time pelo ótimo desempenho. Foi uma grande festa.

Eles se prepararam para jogar na copa do mundo que ocorreria em dois anos em um país europeu. Neste período foram até sua terra natal e visitaram seus amigos que já eram adultos como eles e os adultos daquela época já estavam velhinhos, eles ficaram emocionados de rever suas raízes e foi a maior alegria de todos saber que eles estavam bem e iam com uma ótima carreira.

Três meses após tão esperada visita Fábio e Paulo embarcaram para Londres cidade que sediaria a copa do mundo. A seleção brasileira teve 17 gols ao total, seis foram de Fábio e cinco de Paulo além de tantos o desempenho deles no jogo foi surpreendente e com tal superação e glória voltaram para o Brasil Fábio e Paulo com um grande sorriso.

Depois de onze anos após a copa os garotos se aposentam do esporte e decidem viver na sua terra natal, e lá cultivaram uma longa e próspera vida com seus amigos de infância e suas esposas, tiveram uma família e renovaram as gerações do vilarejo e continuam o que seus antepassados começaram sempre com boas histórias para contar e experiências para repartir.

REFORMULAÇÃO METODOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: um caminho para a produção de sentidos

Ângela Alves de Araújo Barbosa

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da proposta de análise da categoria da relação significado-sentido, da nossa dissertação intitulada de *"O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário"* (BARBOSA, 2013), que teve por objeto a compreensão e a interpretação do processo de produção de sentidos, em uma concepção de agir, pelo viés da perspectiva histórico-cultural.

A partir da proposta metodológica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), tivemos a necessidade de adaptá-la ao nosso objeto de investigação, propondo uma reformulação metodológica, considerando a categoria supracitada.

A pesquisa realizada é de ordem qualitativa/ ideográfica, tendo-se como instrumento de coleta e como corpora os diários virtuais de leituras em plataforma de um *blog*. O participante da construção dos dados foi um aluno universitário, cursando Pedagogia, primeiro período, desenvolvendo os diários a partir da leitura de um livro de cunho psicanalista.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e considerado pelo mesmo como uma pesquisa documental e não com seres humanos, com parecer n° 296.765, a qual teve financiamento do CNPq com bolsa de mestrado, na vigência no biênio 2012-2014.

1 CONTEXTO INVESTIGATIVO-METODOLÓGICO

Para compreender uma realidade específica, em um ambiente natural, com intervenção mínima do pesquisador, compactuamos com o delineamento de um projeto participativo, cívico e de colaboração, fundamentalmente, interpretativo e com planejamento flexível, assumindo a pesquisa na perspectiva qualitativa/ideográfica, que, de acordo com Gressler (2004, p. 88), é possuidora de métodos "múltiplos, interativos e humanísticos."

Nosso objetivo principal foi a compreensão do processo de produção de sentidos na leitura de texto escrito da esfera científica. Para a realização da leitura, houve a mediação de diários virtuais de leituras, produzidos em ambiente natural, um blog, em situação de leitura acadêmica. Os diários configuraram-se em textos empíricos, corpus, e instrumentos de coleta nos quais focamos o processo e não o produto. Mesmo nos debruçando sobre os diários já produzidos, acabados e disponíveis, eles são testemunhas das leituras (MACHADO, 1998), portadores de registros de um ou vários eventos de ordem interpretativa do agente da leitura

e produtor de sentidos, em processo gradual. Para tanto, adotou-se a concepção sobre o fenômeno psicológico com base no materialismo histórico e dialético.

A dissertação foi composta por três momentos de análise, sendo o nosso recorte o terceiro momento, do qual partimos do psicológico e do emocionado da concepção de Vygotsky, da relação dialética entre o significado e o sentido, com o caráter social transformado em mundo subjetivo, cuja transformação nos foi compreendida como uma ação, um evento, ou seja, a produção de sentidos como um agir. Este aspecto afetivo-emocional do leitor, produtor de sentidos, está implicado na relação entre pensamento e linguagem, estando a análise voltada para o processo do movimento de apropriação do leitor advindo do social para o individual, configurado pela leitura.

A proposta de análise teve por orientação o modelo analítico dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), reelaborando esse modelo pela emergência investigativa de mediação da identificação dos núcleos relevantes no foco interpretativo do agente da leitura. Assim, consideramos as categorias de relação do significado e do sentido, em que (i) a categoria do *sentido* é uma produção de construção histórica e singular, que considera eventos psicológicos para os quais o texto lido evoca na consciência, envolvendo afeto, sentimento, experiência com subversão do significado. É uma categoria da emoção do leitor; (ii) a categoria do *significado* é uma construção social fixada, classificada de pré-construído neste estudo. É uma categoria semântica (relações que as palavras podem ter) e psicológica (generalização ou conceito).

O participante da pesquisa foi um universitário, cursando o primeiro período de Pedagogia, que realizou as atividades de leituras comitantemente às produções dos diários de leituras em ambiente virtual (blog). A atividade foi oriunda de uma disciplina, tendo como texto-apoio o livro *Afetos e Emoções – coleção conceitos da psicanálise*, de autoria de Graham Music, editora Viver.

2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Concepção de subjetividade, significado e sentido para Vygotsky

Na visão vigotskiana, a formação e a constituição histórica da subjetividade ocorrem na rel*ação* com a realidade objetiva por mediação semiótica. Em analogia com o instrumento que o homem usa para transformar a natureza, a linguagem é o instrumento simbólico que transforma e constitui o mundo subjetivo e o mundo objetivo em movimento dialético.

Furtado (2011) salienta que a aquisição da linguagem é o processo de apropriação das operações de palavras, cujas significações são fixadas historicamente. O mundo objetivo ou realidade é preexistente e passa a fazer parte da subjetividade, tornando-se realidade subjetiva. Nessa passagem do objetivo-subjetivo, a realidade é transformada. Então, a dicotomia

objetividade-subjetividade é negada porque "um é através do outro sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade [...] passam a ser vistas numa relação de mediação." (AGUIAR, 2011, p. 98).

Os signos são os instrumentos simbolicamente utilizados como mediadores e estão para o campo subjetivo, orientando internamente, enquanto os instrumentos utilizados para a atividade com a natureza estão para o campo da objetividade e são orientados externamente pela atividade.

Os instrumentos psicológicos – os signos, representam o objeto na consciência, de maneira a afirmar que o processo de revolução do signo, se dá pelo movimento de internalização, pressupondo uma mudança de reestruturação radical da atividade psíquica. Como explica Aguiar (2011), o signo/palavra tem o papel 'regulador' e potencializador da capacidade do agir humano e, o fenômeno linguístico da significação, o feixe de sentidos é (re)organizado por estratégias de gestão social por meio da linguagem.

No movimento dialético dos mundos subjetivo e objetivo, os significados social, cultural e histórico constituem o sujeito pela interação com o outro, que é mediador desse significado concretizado, semiotizado. Assim, na ontogênese, o sujeito é afetado pelo outro, passando a afetar este outro, chegando a afetar-se a si mesma e, na construção da história individual, esse sujeito se constitui também pelo que vivencia, experiencia e age.

Para Vygotsky (1934/2001), as funções psicológicas superiores são, portanto, de origem sociocultural e emergem dos processos psicológicos elementares de origem biológica

com estruturas orgânicas. A complexa estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e história social. As funções superiores são os mecanismos intencionais, *ações* conscientemente controladas, processos voluntários, que dão ao sujeito a possibilidade de independência com relação às características do momento e espaço presente.

Reforçamos que é através da mediação simbólica que se desenvolvem o processo das funções psicológicas superiores, distinguidos nos dois elementos básicos de mediação: o *instrumento* com função de regular as ações sobre os objetos e o *signo* com função de regular as ações sobre o psiquismo dos sujeitos. Esse desenvolvimento, como destacado por Furtado (2011), dá-se em forma de espiral.

A subjetividade é constituída pela intersubjetividade, que ocorre pelo significado, que é social e objetivo. O sujeito/pessoa apropria-se do significado a partir de sua atividade, assim, explicando uma subjetividade própria de cada sujeito. (GONÇALVES, 2011). A singularidade é expressa na atribuição de sentidos pessoais e essa atribuição contém a síntese do que seja objetivo e subjetivo, condensando em sentidos. Pois, o sentido é o "que torna em unidade a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente, representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva)." (GONÇALVES, 2011, p. 72).

Discutir significado e sentido, para Aguiar e Ozella (2006), remete à necessidade de compreendê-los como unidades de

contrários, do simbólico e do emocional, pois o pensamento realiza-se na palavra, porém podendo fracassar como palavra, sendo sempre emocionado. As zonas do sentido são as mais profundas e instáveis. O sentido não fica submetido a uma lógica racional, subvertendo o significado. Ele é referido como a necessidade que move o sujeito/pessoa, constituindo-o (a) e produzindo formas de inserir este sujeito/pessoa na atividade. O sentido, pois, é compreendido por Aguiar e Ozella (2006) como um ato humano com mediação social e explicam que a categoria "sentido" salienta a construção histórica singular. Já o significado abrange dois campos, o semântico e o psicológico, correspondendo às relações que as palavras podem conter e a generalização – um conceito.

Para Vygotsky (1934/2009), a palavra é a unidade mínima de análise porque ela contém, de forma mais simples, a unidade pensamento e linguagem, indecomponível de ambos os processos, tendo "as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade." (p. 398). Assim:

> [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito... O *significado da palavra* é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual... É um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. [itálicos nossos] (p. 398).

As linguagens (falada e escrita) são assumidas por Vygotsky (1934/2001, 1934/2009) como produções distintas.

Na escrita, há a ausência de antecipação de uma situação clara para ambos os interlocutores e entonação expressiva, mímica e gesto, cuja compreensão é produzida por meio de palavras e combinações. Para Vygotsky, a linguagem escrita é uma linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida, pois é transmitida por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação.

Há uma complexidade composicional na escrita, em que a atenção se concentra por introduzir fatos verbais na consciência e as relações discursivas determinantes e as fontes de vivencias são manifestadas nessa consciência. É na linguagem escrita que há contribuição para o fluxo do discurso na ordem de atividade complexa, pois o discurso escrito é um forte momento de reflexão. A complexidade da atividade discursiva significa, portanto, que "muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior." (Vygotsky, 1934/2009, p. 457). Ela é da ordem da ação volitiva complexa, ou seja, com reflexão, com luta de motivos, escolha etc. Sendo assim, o discurso escrito, para esse autor, é a forma mais desenvolvida de discurso.

A ação volitiva, já mencionada, sendo ação da linguagem interior, enquadra-se na ordem do mundo psicológico, que é desenvolvido nas relações. Esse mundo é compreendido como atividade humana por registrar a sua experiência e a sua relação mantida com o ambiente, que

é sociocultural. (AGUIAR, 2011). Estes registros, do que é vivido ou experimentado, não são mecânicos, pois o homem, que experiencia e é afetado, vivencia toda a diversidade dessa experiência. Portanto, "as dimensões do psicológico refletirão essa diversidade: serão imagens, palavras, emoções, pensamentos." (AGUIAR, 2011, p. 97).

A constituição do homem não é transposição do social para o individual, mas um processo de configuração, o *movimento de apropriação*. Nesse movimento está envolvida a ação do sujeito, que possibilita mudança para o novo pela transformação, entendendo-se o estilo como propiciador da *ação* de indivíduos singulares em (trans)formar o preexistente (atividade coletiva). Portanto, nesse processo, o estabelecimento das relações entre o homem com o outro (pessoas e natureza), os determinam reciprocamente. Aguiar (2011) esclarece que a consciência do homem – o pensar, o sentir e o agir – é constituída por sua condição humana de um ser ativo, social e histórico e, de acordo com Bock (2011), no materialismo histórico e dialético, a sociedade é concebida:

> [...] como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (pp. 17-78).

No processo de apropriação do mundo, o homem adquire sua humanidade, na qual é candidato, desenvolvendo sua individualidade, singularmente, e convertendo o mundo externo em mundo interno (BOCK e GONÇALVES, 1996, p. 99, citado por AGUIAR, 2011). O sentido do termo 'conversão', indicado por Pino (2005), refere-se a algo que ocorre no mundo público e passa a ocorrer no mundo privado, ou seja, é um processo de conversão de relações físicas e semióticas. As relações físicas são entre pessoas (relações sociais), as relações semióticas são na pessoa (intrapessoais). "[...] o elemento que permanece é a *significação* dessas relações, tanto no plano social quanto no pessoal." (PINO, 2005, p. 112). Em suma, no plano psicológico, a expressão conversão é assumida em termo de mudança do sentido atribuído às coisas, mudança que é constante, a geração do novo, de ação significante: a re-significação.

Retomando a constituição do sujeito consciente, cujas funções superiores são constituídas pela (inter)ação e pela mediação semiótica (história, ideologia, atividade coletiva/social/cultural), e o entendimento da "fala interior" como articulador, mais fortemente realizado na produção de linguagem escrita, surge o questionamento: qual seria a sua inter-relação na produção de leitura, considerando a leitura como agir de produção de sentido - apropriação? Sendo a fala interior de primeira ordem na produção escrita, supõe-se que, no processo de leitura, ela dirija o processo de compreensão e construção de sentido, uma vez que o discurso interior se constitui semiótico-ideologicamente.

2.2 Proposta de análise: reelaboração do modelo dos núcleos de significação

Como recorte da proposta de nossa análise a partir da reelaboração do modelo dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), o delineamento é dirigido para o Plano Geral do Percurso Interpretativo (PGPI), que considera a relação entre significado e sentido. A análise foi situada sobre o acompanhamento da fluidez dos sentidos nos diários virtuais de leituras, retomando a proposta de Vygotsky (1934/2009), na qual, no movimento dialético entre mundo objetivo e mundo subjetivo, ocorrem transformação e constituição do sujeito pelas significações fixadas socialmente (pré-construídas), como também a transformação e a constituição das significações pelo sujeito. No movimento de troca constitutiva, a linguagem tem a função de mediação semiótica entre esses mundos (objetivo/subjetivo). Portanto, significado (pré-construído) e sentido (singularidade histórica construída) se relacionam, categorizando a relação pensamento e linguagem.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), é necessário entender o processo de produção cultural, social e pessoal que tem como constitutivo os significados, pois no agir humano são operadas atividades internas e externas com esses significados. Isto significa dizer que o que é internalizado pelo sujeito é a significação, cujo poder transforma o natural em cultural e/ou o organismo em pessoa humana (integral). Sendo os significados produções históricas e sociais, são eles que permitem a comunicação e socialização das experiências

pessoais. Significado é a unidade do simbólico, contrária à unidade do emocional, que é o sentido (p. 226).

A leitura na atividade escolar ou acadêmica é uma ação humana transformadora da natureza e do próprio ser da ação, em que o sujeito produz sentidos, articulando eventos psicológicos frente a uma realidade, subvertendo o significado. (AGUIAR & OZELLA, 2006; REY, 2003). Sendo assim, no agir leitor, há a mobilização da relação entre o simbólico e o emocional, o histórico da cultura social e o histórico pessoal, constituídos dialeticamente. O que é sentido, positivamente ou negativamente, pelo leitor significa sua implicação em algo inerente do seu atuar e do seu pensar (discursivamente), implicando seus *motivos, necessidades e interesses*, que movimentam sua leitura.

2.2.1 Análise do diário virtual de leituras 1

Logo abaixo, apresentaremos o diário virtual de leituras 1 (DVL1) do participante da pesquisa, em seguida, apresentaremos o DVL2, que trará encadeamentos com o DVL1. Abordamos o panorama das significações constituídas do livro e que estão implicadas na organização interpretativa do participante (leitor diarista), mobilizando sentidos. Tem-se uma orientação inicial da professora[1] com um questionamento precursor.

1 Lembrando que o contexto de produção de leitura foi acadêmico, oriundo de uma disciplina do quadro curricular de ensino.

Segue-se o Plano Geral do DVL1 orientado pelo questionamento *"O que sentiram ao ler o livro?"*[2]. No plano geral o leitor diarista apresenta neste primeiro diário (a) o comentário sobre o estatuto do livro *("O livro tem uma leitura gostosa e de fácil assimilação.")*; (b) o relato sobre o que aprendeu *("Aprendi a diferença entre afeto, sentimento e emoção.")*, enquanto que o livro apresenta a seguinte citação "Os conceitos de 'sentimento', 'emoção' e 'afeto' têm **significados parecidos** [...]" (MUSIC, 2005, p. 6); neste diário é apresenta (c) a mudança de compreensão *("Pra mim a emoção era algo subjetivo, mas pude ver que a emoção pode ser observada através do corpo.* ***Sentimento e emoção estão intimamente ligados)***, enquanto o livro apresenta

> [...] local da emoção é o corpo, ao passo que o local do sentimento é a mente (pp. 7;58); [...] os dicionários de psicanálise e os comuns **costumam definir um em relação aos outros.** (p. 6); [...] Freud mostrou que as recordações de acontecimentos traumáticos [estão] intimamente [ligadas] aos sentimentos. (MUSIC, 2005, pp. 6-8, grifo nosso).

No mesmo diário, o leitor dá continuidade, apresentando (d) sua apreensão entre a relação da psicanálise com a vida cotidiana *("O livro demonstra que a psicanálise está muito mais presente no* ***nosso dia-a-dia*** *do que pensamos.")* e acerca disto a citação direta do livro é que

> **Ao longo da vida,** todos enfrentamos perdas [...] alguns superam pela negação [...], tentam deses-

2 Em itálico destacamos o título do diário virtual de leituras (DVL1).

> peradamente afastar a realidade indesejável lançando-se numa atividade frenética, trabalhando demais, tendo casos amorosos ou imitando a moda e o estilo de vida dos jovens." (MUSIC, 2005, pp. 21,22, grifo nosso).

O DVL1 segue com (e) a representação da 'cultura popular' sobre doença e o auxílio da representação da 'cultura científica' sobre a doença *("**Doenças** que achamos ser do corpo tem sua origem na mente, pessoas com problemas de personalidade, de sentimentos alterados, etc. **Tudo isso a psicanálise ajuda a resolver**.").* Com relação a estas representações, o excerto lido foi

> Neste ensaio, examino como as pessoas superam ou não os vários desafios da vida emocional, como **as emoções** podem ser, por exemplo, negadas, guardadas, temidas, usadas defensivamente, afastadas ou **transformadas em doença**, e o que a psicanálise diz dos desafios apresentados pela nossa **afetividade**. [...] **A prática psicanalítica almeja ajudar** as pessoas tanto a se tornar mais conscientes do seu funcionamento emocional como a desenvolver uma capacidade maior de tolerância e convivência com uma gama mais ampla de experiências emotivas." (MUSIC , 2005, pp. 6; 11, grifos nossos).

O leitor diarista continua o DVL1 com a apresentação (f) do seu reconhecimento e de sua identificação de 'casos' citados no livro com o seu círculo de convivência social, os amigos e os familiares *("Alguns casos citados como exemplo no livro me fizeram reconhecer que no círculo de amizade e familiar no qual eu pertenço existem pessoas*

com situações idênticas."). O livro apresenta uma série de casos práticos[3] relacionados aos conceitos da teoria psicanalítica; finalizando, (g) o desfecho da leitura é uma recepção apreciativa do livro, demonstrando sua intenção quanto à circulação de recepção do discurso psicanalítico para seus colegas de sala *("Gostei bastante do livro e recomendo aos outros grupos da sala.")*.

Entre a produção do DVL1 e o conteúdo do livro, o agente da leitura apresenta uma organização interpretativa construída por repetição ou reiteração, isto é, reproduz passagens do livro ou o reitera como indicador do que lhe afetou na produção de sentido – um circuito de sua ação

3 Os casos citados no livro são: Caso 1: crise da meia idade de Sian e sua tentativa de negar o estado emocional verdadeiro adotando o afeto contrário, "formação reativa." [...] Caso 2: O adolescente Stephen, pulsões instintivas. [...] Caso 3: A viúva Marion, inconformismo com a perda, enfrentamento do luto com efeito de depressão. [...] Caso 4: o bebê Robert, "relações de objeto internas." [...] Caso 5. A rejeitada Hillary, "transferência de expectativas." [...] Caso 6: James, tentativa de distanciamento da experiência emocional ou desligamento dos sentimentos. [...] Caso 7: o filho de Ray, "método catártico." [...] Caso 8: A esposa Ruby, despejando os sentimentos. [...] Caso 9: a menina Jéssica, descontrole sentimental. [...] Caso 10: a jovem e irmã ciumenta Martha, exemplo de "projeção." [...] Caso 11: O conquistador inveterado chamado Patrick, comportamento compulsivo. [...] Casos 12: a criança Bem, a jovem Jéssica, exemplos de sentimentos insuportáveis descarregados no outro. [...] Caso 13: A manipuladora Janine, exemplos de desespero, autoritarismo, ou seja, histerismo, raiva e autocomiseração. [...] Caso 14: Peter, garotas violentadas, exemplificando vários tipos e graus de intensidade de traumas. [...] Caso 15: Martin, criação de uma personalidade ou um caráter dependente da segurança e sem esperanças. [...] Caso 16: Criança Stephanie e seu pai, transmissão de confiança. [...] Caso 17: Adolescente Sheila, necessidade de auto-afirmação. (MUSIC, 2005, pp. 12-70).

leitora. Em C, "mudança de compreensão", há a repetição, na construção do diário do que é conceituado no livro, a respeito da relação e do lugar da emoção e do sentimento. Repetir essa significação implica a ênfase do que afetou o agente da leitura: o reconhecimento de erro conceitual, a construção de uma nova compreensão no nível do conteúdo temático, pontuado pelo leitor em B.

No excerto de D, "apreensão da relação da psicanálise com a vida cotidiana", o agente da leitura reitera a significação trazida no livro sobre o enfrentamento de perdas por **todos** e o estilo de vida adotado por algumas pessoas (atividades, trabalho, vida amorosa, moda e juventude) como mecanismo de defesa através da negação dessa realidade de perda. Sua reiteração está em situar a psicanálise nessa realidade, enfaticamente, *"muito mais presente no nosso dia-a-dia do que pensamos."* Na reiteração, situa suas vivências cotidianas nessa significação. Enfatiza a relação da significação desse livro (todos enfrentam perdas e alguns se defendem pela negação) com a descrição dos casos exemplificados no livro, em que aborda uma contemporaneidade com o estilo de vida frenético, com excesso de trabalho, liberdade e precocidade em experiências amorosas, influência midiática e consumista, como na vida dos jovens etc. Afetado, o agente da leitura se inclui nesse cotidiano, com suas experiências de convívio, sua singularidade histórica.

Em E, a contradição de representações sobre a 'doença', entre culturas popular e científica, gera tensão no movimento interpretativo do agente da leitura. Popularmente,

doenças são do corpo, mas cientificamente, a partir do aporte do texto lido, essas doenças são também da mente, cujas emoções podem ser transformadas em doenças (MUSIC, 2005, p.11). Essa tensão movimenta a construção da nova compreensão do leitor, concluindo que a psicanálise funciona como remédio auxiliador na cura dessas pessoas que sofrem transtornos emocionais ("Tudo isso a psicanálise ajuda a resolver."). Os casos citados no texto provocam reconhecimento com os casos da vida real do meio de convívio do agente de leitura, cuja emergência do tema o afeta no lugar em que se encontra: seu círculo de convivência social (amigos/familiares). No desfecho do DVL1, retoma a orientação do questionamento "O que sentiram ao ler o texto?", utilizando a equivalência de termos relacionados à positividade derivada da leitura: gostar bastante, gostoso e fácil de assimilar.

Na cadeia organizacional das significações[4] que implicam sentido, são destacadas aquelas que estão mais marcadas no diário. Assim, por repetição ou reiteração apresentam-se: **leitura**, proporcionando prazer e aprendizagem; **livro**, proporcionando um discurso prático, objetivo e bom para essa leitura; **emoção** e **sentimento**, referenciando o que foi aprendido e relacionado conceitualmente; **Psicanálise**, auxiliando pessoas e se preocupando com elas; **Pessoas**, necessitadas do auxílio da psicanálise, generalizadas pelo

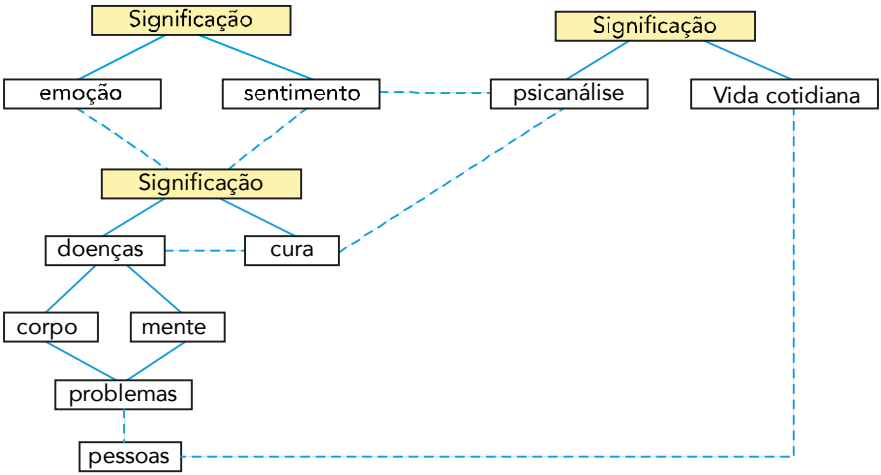
4 Foram selecionadas essas significações por estarem bem marcadas e/ou repetidas no diário, pois afetam o leitor pela implicação de sentido emocionado.

sentimento inerente a todos; **gostar** da leitura do livro, **recomendar** a leitura do livro; **livro** como portador da psicanálise que **ajuda** o leitor; a **psicanálise ajuda** as pessoas; as **pessoas precisam de ajuda**; **reconhecer** os casos, **admitir** ser uma pessoa que faz parte do convívio com outros indivíduos que enfrentam alguma dificuldade emocional. **Constatar** na realidade cotidiana a existência desses transtornos emocionais.

Por *contradição,* verificamos ambivalência de conhecimentos (formal e informal), ciência (1) e cultura popular (2). Em frente ao conhecimento científico, o conhecimento popular está em erro; (1) tem credibilidade e (2) necessita do (1); (1) necessita conhecer as pessoas, seus traumas e/ou vivências emocionais e (2) essas pessoas necessitam de (1) para resolver problemas que são inerentes à sua natureza humana; (1) a psicanálise está preocupada com a vida real, procura ajudar as pessoas e (2) culturalmente, a psicanálise está centrada em teorias, distante das necessidades da vida real das pessoas.

Nos planos psicológico (conceito, generalização) e semântico (relações possíveis nas palavras), no DVL1, as relações da significação apresentam o seguinte encadeamento:

Figura 1. Encadeamento das significações no DVL1

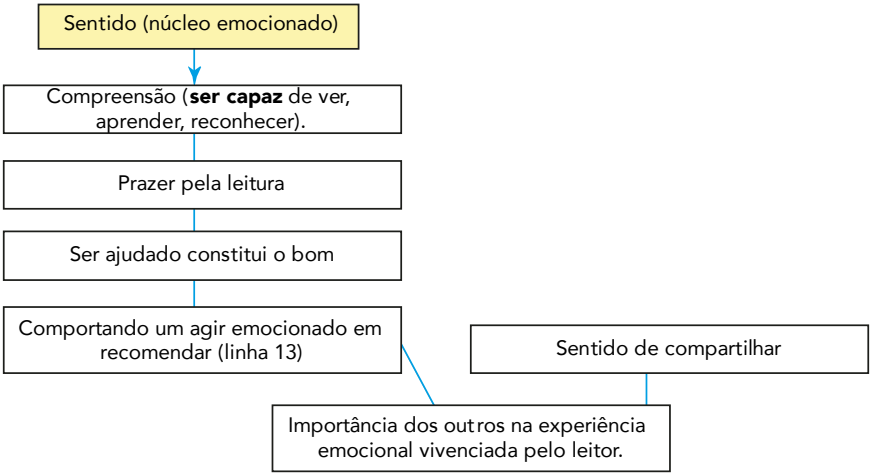


As relações dessas significações articulam o conteúdo do livro com a reiteração e a contradição, mediante uma organização singular do agente da leitura naquilo que o motiva, que lhe é necessário e de seu interesse. Mesmo nas réplicas com seus colegas de sala, o agente da leitura permanece nos núcleos: psicanálise/vida cotidiana, casos do livro/casos no meio de convívio, satisfação/recomendação, sentimento-emoção/ser humano (pessoas). A permanência desses núcleos indica sua afetação e transformação através das contradições marcadas na temporalidade do antes/pós leitura.

Os movimentos da compreensão do agente da leitura indicam sua implicação emocionalmente. O emocionado é o núcleo de sentido, a singularidade historicamente construída (AGUIAR e OZELLA, 2006) pelo leitor. No quadro da organização interpretativa desse agente, os pontos centrais e

fundamentais na construção do diário trazem essa implicação do seu agir na produção de sentido, emocionalmente envolvido. Os núcleos de sentido articulam percursos dessa implicação em:

Figura 2. Relações de sentido no DVL1



As relações de sentido partem do significado da leitura para o agente. Pela motivação de compreender o livro ocasionado pela leitura, sente-se capaz, resultando em uma leitura prazerosa. A partir dela, há a percepção da semelhança entre os casos reiterada pela história de vida do leitor (pessoas com as quais se relaciona e como se relaciona), significando o reconhecimento.

O percurso interpretativo do agente da leitura, deslocando-se entre as imagens criadas no livro e as imagens das suas vivências, reconstrói a significação dessas imagens pela subversão do sentido. Esse deslocamento gera a

descoberta de uma psicanálise que se importa com algo inerente a todos (afeto, emoção, sentimento) e pode oferecer ajuda. Ser ajudado constitui o bom, que desencadeia uma motivação de constituir, em troca, o bom para seus pares através da recomendação do livro. Compartilhar essa leitura indica a importância das outras pessoas em vivenciar a experiência emocional do leitor que recomenda, para que sejam beneficiadas como ele foi.

2.2.2 Análise do diário virtual de leituras 2

Para a análise do plano geral do DVL2, foi necessário considerar o percurso interpretativo a partir do DVL1, repetição ou reiteração, ambivalência ou contradição, além de significações do livro, que vieram a ser acionadas na organização do Plano Geral 2. Procurou-se, portanto, o movimento de afetação do agente da leitura, a produção de sentido, pelo traçado do circuito da leitura.

Quadro 1. Plano geral do DVL2

Plano Geral do diário de leitura n. 2 orientado pelo questionamento "o que pensaram?"		**O livro**
a) Estatuto da psicanálise antes da leitura do "livro."	"Anteriormente a leitura do livro, não sabia o que estava por vir. Imaginava um assunto complexo e fora de nossa realidade."	*******
b) Descoberta após a leitura.	"Descobri que não era nada disso que eu havia pensado."	*******

c) Mudança de compreensão através da experiência de outras pessoas e reconhecimento das próprias experiências.	"Pude compreender que através de fatos e/ou experiências vividas por pessoas e crianças a psicanálise pode explicar vários acontecimentos em nossas vidas."	"Este livro [...] mostra com exemplos cotidianos que as primeiras experiências podem influenciar a capacidade emocional [...]." (Contra capa); "Neste ensaio, examino como as pessoas superam ou não os vários desafios da vida emocional, como as emoções podem ser, por exemplo, negadas, guardadas, temidas, usadas defensivamente, afastadas ou transformadas em doenças, e o que a psicanálise diz dos desafios apresentados pela nossa afetividade." (p. 11); "A perspectiva psicanalítica é a única que enfatiza a centralidade dos processos inconscientes e esclarece o impacto profundo que ele e os processos afetivos específicos exercem sobre quem somos e como agimos." (p. 72).
d) Descrição dos conceitos abordados no livro.	"Os sentimentos e emoções são próprios do ser humano, alguns demonstram suas emoções de forma natural, outros demonstram sem controle e alguns nem demonstram. O livro aborda isso com clareza."	"A afetividade é absolutamente essencial para [...] toda experiência humana. (pp. 5-6); **Certas pessoas passam a vida negando os sentimentos, outras não conseguem controlar as emoções e outras parecem incapazes de sentir."** (Contra capa).
e) Ressignificação da psicanálise após a leitura do livro, promoção do novo.	"Após ler o livro, livrei-me de meus preconceitos sobre a psicanálise e pude absolver [absorver] melhor esse assunto tão rico e presente nas nossas vidas."	"A psicanálise tem sido associada a um desafio radical à moral e aos costumes contemporâneos. [...] Muitos dos primeiros psicanalistas [...] encorajaram idéias sexuais, políticas e educacionais revolucionárias." (p.13); "Os sentimentos positivos têm sido malvistos na psicanálise e, consequentemente, a psicanálise tem sido malvista. Em certos círculos psicanalíticos, essa situação tem mudado um pouco, pois existe um reconhecimento de que é necessário estar atento também aos estados emocionais positivos e trabalhar com eles." (p. 70).
f) Desfecho da leitura: aumento da percepção de si e do(s) outro(s).	"Nos levando a uma auto-reflexão e observação melhor das coisas que antes passavam desapercebidas."	"A **auto-reflexão** – pensar nos sentimentos e entendê-los – desempenha aí um papel fundamental. A idéia da auto-reflexão pressupõe um eu que consiga refletir sobre si mesmo." (p. 74); "Já se disse que a psicanálise e as terapias afins são as únicas que procuram promover e desenvolver essa capacidade para a auto-reflexão, para dar sentido às variações da vida e ponderar sobre elas." (p. 75).

O DVL2 apresenta a repetição dos núcleos de significação, que estão presentes no DVL1, "livro", "sentimento/emoção", "psicanálise" e "leitura." O livro significa a possibilidade de descoberta, a mobilização da compreensão, a possibilidade de um novo caminho interpretativo, o portador de propriedade sobre o assunto abordado, uma orientação para autorreflexão. A leitura do livro é um divisor interpretativo, indicando a importância dessa leitura para o leitor, que mobiliza seu agir na produção de sentidos.

A leitura constitui a dimensão significativa no tempo, na pessoa e lugar – temporalidade da compreensão (antes/após), pessoa movida pelo preconceito (antes) e sem preconceito (após) e lugar (meio social e vivência como pessoa "comum", como aluno/pedagogo, como leitor), uma ação que (e)motiva o leitor positivamente. Os núcleos de significação "sentimento e emoção" são repetidos nesse segundo diário, na letra D do quadro geral do diário de leitura, *"descobertas dos conceitos abordados no livro"*, como constituintes da natureza humana, havendo "alteridade" das experiências e/ou processos. C e E integram a repetição do núcleo "psicanálise", reiterado em F, condutora de autorreflexão.

O DVL2 reitera o DVL1. Ao construir o segundo diário a partir do questionamento "o que pensaram?"[5], o núcleo pensar tem estreita relação com o núcleo sentir do primeiro diário - "o que sentiram ao ler o livro?". Pensar implica sentir, relacionando raciocínio com motivação, sentir-se afetado,

5 Título do segundo diário de leituras (DVL2).

emocionado. A ênfase do agente da leitura do que aprendeu permanece. A leitura traz a significação da descoberta, da mudança de compreensão, que torna o leitor um agente livre de pré-construções (preconceitos), gerando o novo no desenvolvimento leitor, permitindo ouvir o que antes não se permitia.

O núcleo "psicanálise" apresenta reiteração em (i) *assunto* ("Imaginava um assunto complexo e fora de nossa realidade"). No DVL1, o que está presente no dia-a-dia mais do que esperado é a psicanálise ("O livro demonstra que a psicanálise está muito mais presente no nosso dia-a-dia do que pensamos"), linhas 6 e 7; (ii) *auxiliadora,* explica os vários fatos e experiências das pessoas (adultos e crianças), na letra C do quadro geral do DVL2 e na letra E do quadro geral do DVL1; tem preocupação nos sentimentos e emoções inerentes a todo ser humano, por isso rica e presente nas vidas das pessoas, em E.

Esse núcleo também comporta contrários que movimentam as interpretações do agente da leitura em sentidos positivo e negativo, desencadeados nesse agir de produção. Os eixos de contradição do núcleo "psicanálise" estão em:

Quadro 2. Sentidos contrários do núcleo "psicanálise" no DVL2

1) distante da realidade	1) próxima da realidade (das pessoas)
2) complexa	2) Compreensível
3) plano da imaginação: desconhecido	3) plano dos fatos: descoberta

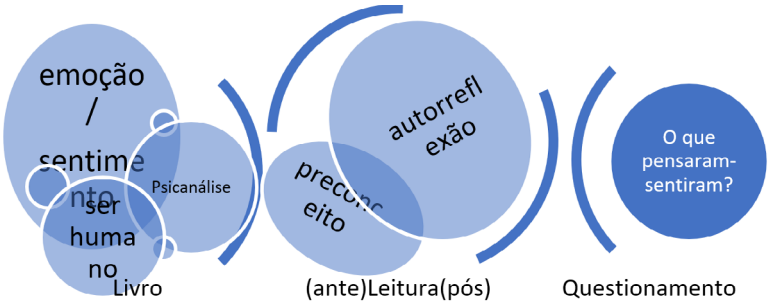
O leitor reitera, em "experiências e fatos", os acontecimentos não compreensíveis por algumas pessoas, mas que podem ser interpretados pela psicanálise. A psicanálise pode explicar os vários acontecimentos nas vidas dessas pessoas mediante suas próprias vivências, pessoas nas quais se inclui. A capacidade da psicanálise de poder explicar itera a capacidade da psicanálise de poder curar os transtornos (DVL1). Essa reiteração está apoiada na repetição discursiva do conteúdo do livro, na letra C do quadro geral do diário de leitura 2.

A reiteração do DVL1 no DVL2 está também nos núcleos sentimentos/emoções ao tratar como as pessoas lidam com essas experiências emocionais/sentimentais, compondo três ordens comportamentais: "naturalmente", "descontroladamente" e "indiferentemente" pela negação ou dissociação. Essa reiteração também repete o conteúdo do livro ("Certas pessoas passam a vida negando os sentimentos, outras não conseguem controlar as emoções e outras parecem incapazes de sentir." – Contra capa).

O núcleo autorreflexão abordado no livro é reiterado no DVL2. Pela autorreflexão, o leitor compreende que estava em preconceito e desenvolve a consciência de "coisas antes despercebidas." Como aponta o autor do livro, a prática psicanalítica conduz a pessoa para autorreflexão, o que a torna mais consciente das próprias experiências emocionais. Na produção do DVL está apontado que é pela leitura do livro que o agente se torna mais consciente, conduzido a autorrefletir.

Relacionando os núcleos dos DVL do agente da leitura, o encadeamento[6] configura:

Figura 3. Encadeamento da relação dos núcleos de significação dos DVL



É notável, pois, que o leitor retoma a interpretação inicial (DVL1), bem como a ideia do que seria o sentimento e a emoção, expressando o sentido negativo que tinha da psicanálise e a mudança de perspectiva sobre ela, na qual pensava estar apenas no plano teórico, reconhecendo sua presença no mundo. Ainda nas réplicas, o leitor repete o núcleo de significação "emoção", em resposta a réplica de um colega que explicita concordância com a réplica de outro colega. Nesse núcleo reitera que "temos" emoções e que elas provocam algo desconhecido para "nós." Por isso,

6 A leitura da figura se dá do centro para as laterais. No centro está o que havia anteriormente à leitura (preconceito) e posteriormente a ela (autorreflexão). A leitura da margem esquerda refere-se aos núcleos conceituais mobilizados pelo agente (antes/após leitura) que evidenciam o processo de produção de sentidos, os percursos interpretativos e a mudança da compreensão desse leitor. A margem direita representa o gatilho [externo/do outro] para toda a ação do agente da leitura ao escrever seu texto singular.

indispensável compreendê-las e ler o livro promovedor dessa compreensão ("Espero que leias o livro. Indispensável para compreender as novas emoções e o que elas nos provocam."). Relaciona, portanto, os núcleos emoção, compreensão e pessoas (nós), construindo um percurso interpretativo de que a emoção precisa ser compreendida para que possamos nos compreender.

A implicação do leitor articula percursos emocionados no movimento desses núcleos de significação em (i) sentido negativo: não saber, desprazer, intolerância descrito pelo preconceito; (ii) sentido positivo: descoberta, capacidade de compreensão.

Esses núcleos do sentido denominam sua motivação, necessidade e interesse em compreender o conteúdo do livro, superar o preconceito, êxito pela descoberta e autorreflexão, acolhimento pelas explicações e/ou exemplos do livro.

3 CONCLUSÃO

A reelaboração dos núcleos de significação, considerando a relação do significado-sentido, permitiu acompanhar os caminhos interpretativos do leitor mediante o plano geral do percurso interpretativo: (re)organização interpretativa. As marcas do que afeta o leitor geram uma cadeia organizacional das significações, implicando sentidos, pela reiteração ou repetição como também por contradição. A implicação do leitor articula percursos emocionados no movimento desses núcleos de significação, como os dados revelaram em positividade e

negatividade. A relação das significações no plano psicológico e semântico, articulam o conteúdo do que é lido com a reiteração e a contradição, mediante uma organização singular do agente da leitura naquilo que o motiva, que lhe é necessário e de seu interesse. Permite ao pesquisador acompanhar os deslocamentos do leitor entre imagens e experiências evocadas na/pelas leituras, em que reconstrói as significações dessas imagens pela subversão do sentido.

A marcação de temporalidade no agir de leitura, em ambas as análises, foi condicionada em anterioridade a leitura e posterioridade a leitura. A implicação emocional do leitor está nos núcleos de sentidos, que está articulada no percurso interpretativo. A afetação na produção de sentidos gera mudanças de significação, a ressignificação. Três dimensões foram contempladas na investigação: tempo, pessoa e lugar. Os questionamentos precursores interviram na organização dessas produções, reorganizando o agir de construção dos sentidos do leitor (aluno). Os núcleos temáticos dos questionamentos (**sentir** pela leitura e **pensar**) procuraram motivá-lo às construções de DVL além do conteúdo textual do livro, provocando uma resposta sobre a relação da leitura realizada com os processos cognitivos/afetivos experienciados pele leitor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **Consciência e atividade:** Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In. Bock, A. M. B, Gonçalves, M. G. M, Furtado, O (Org.). Psicologia Sócio-

Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 95-108.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia Ciência e Profissão. 26 (2), 2006, pp. 222-245.

BARBOSA, Â. A. de A. **O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário.** 2014. 156 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. In. A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, O. Furtado (Org.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011, pp 15-35.

FURTADO, O. **O psiquismo e a subjetividade social.** In. A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, O. Furtado (Org.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011, pp 75-92.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa, projetos e relatórios**. 2ª Edição Ver. Atual. São Paulo: Loyola, 2004, pp. 87-96. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=XHnajlTNlLIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false 16 jan. 2013

GONÇALVES, M. da G. M. **A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade:** o debate pós-moderno. In. A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, O. Furtado (Org.). Psicologia

Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 53-73.

MACHADO, A. R.. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUSIC, G.. **Conceitos da psicanálise**. In. Afetos de emoções. (v. 20). Trad. Carlos Mende Rosa. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PINO, A. **As marcas do humano.** As Origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

REY, F. L G. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico e cultural. Tradução de Raquel Lobo Souza Guzzo. São Paulo: Cengage Learning.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. (1934/2001). **A construção do pensamento e da linguagem.** 1ª Edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1934/2009). **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ªEdição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A COMPREENSÃO TEXTUAL ON-LINE POR IDOSOS: o papel da história de vida e o conhecimento de mundo

Alex Barbosa Abreu Pinto

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre compreensão textual analisam esse processo cognitivo através de dois principais procedimentos: (i) *após* a leitura de um determinado texto (o que, na literatura especializada, comumente se designa por "metodologia off-line[1]") ou (ii) *durante* a realização de uma atividade de leitura ("metodologia on-line")[2].

A *pausa protocolada previamente marcada no texto* consiste em uma técnica investigativa – da compreensão leitora – deste último tipo. O leitor recebe um determinado texto, dividido previamente pelo pesquisador, em partes ou trechos que reflitam unidades significativas do texto. Nos intervalos contidos entre cada trecho, o pesquisador – que já deve ter definido o que exatamente pretende investigar –

1 Segundo Dell'Isola (1988), trata-se da metodologia tradicionalmente mais adotada em pesquisas sobre compreensão textual.

2 Aqui, essas expressões remetem apenas a estratégias metodológicas que oportunizam compreender o processo inferencial - no processo de compreensão textual - no momento mesmo da leitura (on-line), ou após a leitura de todo o texto (off-line).

realiza perguntas relacionadas a cada trecho dividido. Isto é, o pesquisador realiza perguntas em cada "pausa protocolada previamente marcada no texto".

O leitor, na presença do pesquisador, deve ler os trechos em voz alta ou silenciosamente e, após a leitura de cada trecho, deve responder oralmente às perguntas feitas (também oralmente) pelo pesquisador sobre pontos do trecho lido.

Segundo Dell'Isola (1988), o pesquisador pode fazer ao leitor três tipos de perguntas: 1) *perguntas objetivas*, buscando investigar se o leitor leu e compreendeu informações textuais explícitas no corpo do texto; 2) *perguntas inferenciais*, buscando investigar se o leitor compreendeu informações que, apesar de serem essenciais ao entendimento dos sentidos propostos pelo autor do texto, requerem (para serem compreendidas) certos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais, e 3) *perguntas avaliativas*, buscando investigar a avaliação e julgamentos pessoais do leitor sobre informações (objetivas ou inferenciais, isto é, explícitas ou implícitas) fornecidas pelo texto.

Este capítulo discute acerca de algumas especificidades relacionadas aos procedimentos para construção de dados na pesquisa sobre a compreensão textual com sujeitos idosos, conforme observadas na pesquisa de mestrado do autor (PINTO, 2018), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, que investigou o processo de compreensão textual e o processo inferencial[3] de idosos a partir de uma perspectiva socioin-

3 Desse modo, os leitores participantes da pesquisa de mestrado deste autor responderam a perguntas inferenciais.

teracionista, isto é, a partir de um ponto de vista no qual a linguagem é compreendida como atividade interativa (que se faz por meio da língua), como ação linguística e como ação social. Tal compreensão fundamenta-se principalmente em noções de Vygotsky e de Marcuschi relacionadas à linguagem.

Mais especificamente, o capítulo busca discutir sobre a utilização da técnica *pausa protocolada previamente marcada no texto* (doravante, PMT) com sujeitos idosos, a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, e sobre a utilização da *história de leitura* como um instrumento metodológico que permite ao pesquisador traçar o perfil de um tal sujeito leitor (isto é, identificar as "bagagens" culturais e de leitura desse sujeito) e, com base nesse perfil, organizar situações de leitura mais próximas dos conhecimentos linguísticos e hábitos de leitura desse sujeito.

O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se a fundamentação teórica a partir da qual foram entendidos os processos cognitivos de compreensão textual e de inferenciação. Na segunda seção, discute-se sobre o envelhecimento, buscando-se destacar aspectos cognitivos que, segundo a literatura consultada, são característicos dos processos de envelhecimento saudável e patológico.

Na terceira seção do capítulo, são apresentados alguns dos principais instrumentos utilizados no âmbito da avaliação da compreensão textual no exterior do país (OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016) e algumas das estratégias comumente utilizadas na avaliação da compreensão leitora no Brasil (MARCUSCHI, 1989).

Na quarta seção, discute-se sobre os procedimentos para construção de dados que foram utilizados na pesquisa de mestrado deste autor, com foco nas *histórias de leitura* e na utilização da técnica PMT. Concluem o capítulo algumas reflexões sobre o uso da PMT e das *histórias de leitura* no contexto pedagógico da educação de jovens e adultos e das escolas em geral.

1 A COMPREENSÃO TEXTUAL: considerações teóricas

para melhor se compreender os processos de compreensão textual e de geração de inferências a partir de uma perspectiva sociointeracionista, faz-se necessário inicialmente apresentar e discutir acerca de algumas noções básicas que são intrínsecas a esses dois processos. Desse modo, a seguir, com base nos trabalhos de Marcuschi (1989; 2007; 2008), Vygotsky (1989; 2000) e Rojo (2004), serão apresentadas e discutidas as noções de linguagem, signo, significado, sentido, língua, texto, leitura, gênero textual, de compreensão textual e de inferência aqui adotadas.

1.1 A compreensão textual e o processo inferencial vistos de uma perspectiva sociointeracionista: noções básicas

Para Vygotsky (2000), a linguagem é eminentemente social e cultural, isto é, é construída no contexto das

interações sociais. Como um sistema simbólico e dinâmico, a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O autor identifica no uso da linguagem duas funções básicas.

A primeira função da linguagem é estritamente comunicativa, implicando ulteriormente na expansão radical das possibilidades de comunicação e de intercâmbio sociocultural. Inicialmente, a criança pequena expressa-se de modo absolutamente reativo e espontâneo, isto é, suas expressões (gestos, choro, postura) são meramente reflexo direto (ou seja, não mediado) de suas sensações e percepções imediatas.

Esse nível de comunicação é suficiente para que o bebê consiga, através do uso desses recursos comunicativos rudimentares, ter supridas todas as suas necessidades básicas. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, quanto mais ingressa na vida de seu grupo cultural, mais se complexificam e se acentuam suas necessidades de comunicação.

Para se comunicar com toda a diversidade de sujeitos que constituem seu grupo cultural, torna-se necessário à criança a utilização de signos que a permitam exprimir mais do que seus estados gerais de desconforto ou prazer. E é essa necessidade de comunicação e de intercâmbio social que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem verbal (OLIVEIRA, 1997).

Torna-se necessário à criança, por exemplo, comunicar e esclarecer ao outro qual é exatamente o brinquedo que ela deseja, ao esticar o braço na direção de um amontoado de

brinquedos espalhados no chão. Para isso, é necessário que ela compreenda, por meio da instrução do outro, que a cada objeto e/ou situação corresponde um nome específico, um signo culturalmente compartilhado pelas pessoas a seu redor.

E é por meio do *pensamento generalizante,* segunda função básica da linguagem para Vygotsky (OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 2000), que o "mundo real", enquanto amontoado caótico de seres, objetos, sensações, eventos e incontáveis fenômenos, pode enfim ser ordenado, agrupado em categorias conceituais específicas. É inclusive esta função da linguagem que a torna um instrumento do pensamento: "a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento." (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Em *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1989) explora as relações entre linguagem externa e linguagem interna e, mais especificamente, a relação entre sentido (o significado contextualizado) e o significado (a acepção de uma palavra compartilhada por uma comunidade de falantes, a palavra dicionarizada).

O significado da palavra é estável, constante ao longo de seus usos na história. É dicionarizado, constituído por consenso social. Mas o sentido da palavra se desenvolve através da própria atividade mental dos sujeitos, e reflete o modo particular de pensar de cada um. O sentido permite, por exemplo, a compreensão de metáforas, os processos de generalização, o uso da linguagem figurada e os processos de abreviação em atividades de diálogo.

Ainda quanto à linguagem, compreende-se que os posicionamentos teórico e epistemológico de Marcuschi (2008) aproximam-se do de Vygotsky. Ambos atribuem à linguagem um caráter constitutivo – isto é, constitutivo da subjetividade humana – e, assim como Vygotsky, para quem as representações coletivas precedem as representações individuais, sendo o social fundante do sujeito, Marcuschi entende que a construção do sujeito se dá como efeito da interação, sendo a linguagem recurso especialmente destacado nos processos sociointeracionais.

Segundo este autor, trata-se a linguagem de um conjunto de atividades espontâneas e interativas e uma forma de ação linguística – pois se baseia na língua, conforme será discutido adiante – e social. As atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais (MARCUSCHI, 2007). A partir desse entendimento da linguagem, Marcuschi propõe que, para ser analisada e compreendida apropriadamente, a linguagem precisa ser considerada contextualizada e em funcionamento.

Como se trata aqui da noção de linguagem como ação social e linguística, compreende-se que a linguagem se baseia também na língua. Segundo Marcuschi (2007), diferentemente do entendimento mais difundido nos manuais escolares acerca da noção de língua, a saber, de língua como conjunto fixo de signos linguísticos (estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais) sistematizado dentro de normas gramaticais rígidas, a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo. Com isto se quer dizer que a língua, para além de um sistema simbólico

autônomo, com uma semântica imanente e definitiva, é um conjunto de práticas cognitivas e sociointerativas que são historicamente situadas, sendo um sistema que se diversifica ao longo da história.

A língua é sensível ao contexto e às situações de interação, podendo se caracterizar de modos diversos, inclusive desviando-se das normas gramaticais convencionadas. Dessa perspectiva, não existe uma língua correta, um sistema autônomo e inviolável, mas sim um sistema mais ou menos plástico que se estrutura, por um lado, de modo parcialmente limitado pelas normas gramaticais convencionadas e, por outro lado, parcialmente influenciado pelas necessidades comunicativas que surgem nas/das práticas sociointerativas contextualizadas.

Se, como se buscou enfatizar aqui, a língua não pode ser considerada e tratada simplesmente como um código, como ensina Marcuschi (2007), a produção de textos não pode ser considerada simples atividade de codificação, e nem a leitura meramente um processo de decodificação.

Segundo Rojo (2004), ler requer o envolvimento de diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação em que se realiza a atividade de leitura e dos interesses e objetivos do leitor.

Diferentemente da visão que predominou nos anos 50 do século XX, e que é ainda comum nas escolas, em que a leitura era compreendida apenas como um simples processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas

(fala), visando "acessar" o significado contido no texto escrito, a leitura aqui é compreendida como um ato cognitivo de compreensão que envolve, além dos necessários conhecimentos linguísticos, os conhecimentos de mundo do leitor.

Compreende-se também que a leitura é um ato de interação entre o leitor, o texto e o autor do texto, em que o leitor se posiciona "em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.". (ROJO, 2004, p. 3). Essa noção de leitura não ignora ou subestima a importância das capacidades de decodificação, mas destaca especialmente a importância da cultura, dos conhecimentos de mundo do leitor nos processos de leitura.

Contrariamente à visão de texto ainda predominante nas escolas, a saber, a visão de texto como produto acabado, algo como "um container onde se 'entra' para pegar coisas" (MARCUSCHI, 2007, p. 242), o texto é aqui compreendido como processo, e pode ser considerado como um evento comunicativo em permanente elaboração ao longo de sua história e das diferentes apreciações pelos diversos leitores. Enquanto processo ou evento, o texto nunca é o mesmo para dois leitores. No entanto, há de se alertar para o fato de que há certos limites em termos das possibilidades de compreensão.

Segundo Marcuschi (2008), os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular: um artigo científico, uma notícia de jornal, uma receita culinária, uma reportagem, um

poema, um cartão natalino, uma anedota, entre outros. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema.

O gênero textual é um indicador importante, uma vez que demanda do leitor (e do escritor) a mobilização e uso de habilidades cognitivas específicas que variam de acordo com o gênero textual, no instante da atividade de leitura. Portanto, os gêneros textuais também são elementos que orientam a compreensão (MARCUSCHI, 2008, p.94).

Conforme já foi destacado acima, compreende-se que um texto pode ter coerências diversas, e que, por outro lado, certas coerências não são "autorizadas" pelo texto. No entanto, não é raro leitores carecerem de certos conhecimentos linguísticos e/ou de mundo, sem os quais uma coerência arrazoada de um determinado texto (ou simples trecho) torna-se impossível.

Ao carecer desses conhecimentos, necessários à construção de uma coerência sensata do texto, ocorre geralmente de o leitor construir uma coerência idiossincrática que, no entanto, distancia-se radicalmente da intenção do autor do texto (como será exemplificado na conclusão deste capítulo).

Segundo Marcuschi (2008), todas as teorias de compreensão se situam em um dos dois paradigmas seguintes: a) compreensão como decodificação, ou b) compreensão como atividade inferencial. As teorias do primeiro paradigma baseiam-se na noção de língua como sistema linguístico, como

código; as teorias do segundo paradigma baseiam-se na noção de língua como processo, como atividade sociointerativa.

Ao partir de uma noção de língua como conjunto fixo de signos linguísticos, as teorias fundadas no paradigma da decodificação propõem que compreender é meramente uma tarefa de identificação e de extração de informações textuais. Por outro lado, as teorias que propõem que a compreensão se dá a partir de atividades cooperativas e inferenciais, consideram a compreensão como uma atividade construtiva, criativa e sociointerativa.

Assim, partindo dessa segunda perspectiva de compreensão, tal como inclusive se parte neste capítulo, o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, como já foi dito acima, "e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação." (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

Os processos de compreensão são determinados por condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses, objetivos, conhecimentos linguístico e de mundo do leitor, gênero textual e estilo do autor. Por isso, tal como observa Marcuschi, o processo de compreensão textual envolve não apenas fenômenos linguísticos (isto é, o material textual e os conhecimentos linguísticos do leitor), mas também conhecimentos antropológicos, psicológicos e factuais.

As inferências são processos cognitivos que se dão a partir das relações entre esses – e outros tantos – conhecimentos. No processo de compreensão textual, são

as inferências que permitem o estabelecimento de elos entre o dito e o não dito (isto é, a emergência do que está nas "entrelinhas" do texto), permitindo a manutenção da continuidade e coerência daquilo que é lido.

Os processos inferenciais são inerentes ao processo mais amplo de compreensão textual e, pode-se até dizer que, não raro, as inferências podem tornar a compreensão de um determinado texto mais rica e elaborada do que esse próprio texto poderia permitir através das informações objetivas que veicula.

Explicitado o ponto de vista acerca da linguagem aqui assumido, a seguir, são apresentados os principais pontos de vista a partir dos quais a velhice e o processo de envelhecimento são compreendidos na literatura especializada.

2 O IDOSO: aspectos cognitivos característicos dos processos de envelhecimento saudável e patológico

Observa-se em boa parte da literatura médica e psicológica sobre desenvolvimento e envelhecimento, consenso quanto a alguns aspectos que seriam comumente identificados no desempenho cognitivo do sujeito idoso saudável, assim como quanto a alterações que surgiriam na estrutura cerebral nessa fase do desenvolvimento.

Segundo Ardila (2012), as mudanças cognitivas características do processo de envelhecimento saudável têm

início em torno da quarta ou quinta década de vida, fazendo-se evidentes no tangente à capacidade de memória a partir da sexta década, sendo as dificuldades relacionadas à memória aquelas que se destacam como sendo as mais frequentes nesse processo, mesmo apesar das diferenças individuais nos processos de envelhecimento (que podem ser devidas a fatores diversos, tais como alimentação ou hábitos de leitura, como se verá adiante).

No início do século XXI, a ideia de que o processo de desenvolvimento do cérebro seria um processo apenas geneticamente determinado – e que, portanto, possibilidades de modificação da estrutura cerebral seriam inexistentes – vem se mostrando cada vez mais inconsistente, principalmente diante das descobertas alcançadas através das técnicas mais atuais de imagens cerebrais, que têm oportunizado constatar que o cérebro possui surpreendente plasticidade e que o funcionamento mental pode sofrer alterações a partir da influência de fatores externos ou ambientais, tais como alimentação, educação e estilos de vida (LIMA, 2001).

Acreditava-se que o órgão cerebral, com o avanço do processo de envelhecimento, perderia sua capacidade de crescimento, tornando-se fixo e estático logo após a puberdade, e que cerca de 50% das células cerebrais seriam destruídas no processo de envelhecimento saudável (TEIXEIRA, 2008). Tal perda, segundo Lima (2001), resultaria no declínio de faculdades mentais específicas, significando que a todas as pessoas estariam reservadas, por via de

regra, perdas na capacidade de memória e declínio do funcionamento cognitivo, existindo ainda uma possibilidade real de "senilidade" para aquelas que vivessem até a velhice.

Entretanto, atualmente, os especialistas acreditam que os principais motivos da aparente diminuição dessas funções intelectuais e de memória nos idosos não se relacionam apenas ao processo de envelhecimento em si, mas às doenças (NERI, 2001; LIMA, 2001).

Acredita-se que esses mesmos efeitos podem ser significativamente atenuados quando se relaciona à velhice a prática habitual de atividades que requerem algum esforço intelectual, como, por exemplo, ler jornais, romances, legendas de filmes, interagir socialmente (ou seja, conversar, trocar ideias, dar risadas), aprender coisas novas, como idiomas, jogos, ou como utilizar as novas tecnologias informáticas; fazer cursos, engajar-se em atividades manuais, ou seja, que qualquer atividade que exercite as funções cognitivas.

Enfim, defende-se aqui que o processo de envelhecimento, para além de um processo biológico, consiste em um processo de natureza dialética que se dá a partir de constantes trocas entre os sujeitos e seu contexto social, o que confere a linguagem (verbal e/ou escrita) papel especialmente destacado.

A seguir, são apresentados alguns dos principais instrumentos e estratégias utilizados para avaliação da compreensão leitora. Como se verá, segundo Oliveira, Lúcio e

Miguel (2016) há quase inexistência no Brasil de instrumentos voltados a esse fim. Além disso, entre os instrumentos internacionais, há quase absoluta escassez de instrumentos que abarquem a avaliação da compreensão textual do sujeito idoso.

3 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL

3.1 Instrumentos utilizados à avaliação da compreensão textual

Segundo Oliveira, Lúcio e Miguel (2016), como se trata a leitura compreensiva de uma habilidade complexa, não existem testes diagnósticos da compreensão leitora capazes de abarcar e mensurar todos os fatores implicados na expressão dessa habilidade, sendo os testes diagnósticos, em geral, capazes de levantar somente alguma das habilidade relacionadas à leitura compreensiva.

Os testes diagnósticos têm comumente a finalidade de averiguar seis aspectos associados a essa habilidade: a) *compreensão literal*, que consiste na identificação de elementos textuais evidentes; b) *compreensão inferencial*, que consiste na leitura daquilo que, no texto, se oferece de modo implícito; c) *compreensão auditiva*, que reflete a capacidade de rememorar e interpretar adequadamente informação ouvida; d) *compreensão crítica*, que consiste na capacidade de avaliar e emitir opinião sobre o material textual lido; e) *compreensão*

lexical, que diz respeito à "bagagem lexical" do sujeito leitor, isto é, que representa o conhecimento de palavras-chave do vocabulário (e do significado de palavras específicas do texto) e, f) *compreensão afetiva*, que reflete a capacidade do sujeito leitor de elaborar respostas pessoais e emocionais em relação ao material textual lido (OLIVEIRA, LÚCIO E MIGUEL, 2016).

Um dos instrumentos mais utilizados internacionalmente para fins de avaliação das habilidades de leitura, ainda segundo Oliveira, Lúcio e Miguel (2016), é o *Woodcock Johnson Reading Mastery Tests.* O instrumento, em língua inglesa, é indicado para avaliar a compreensão leitora de indivíduos com idades entre 4 anos (e 6 meses) e 79 anos (e 11 meses). A tradução e adaptação do teste ao contexto brasileiro vem sendo investigada em amostras de sujeitos escolares com idades entre 7 e 18 anos (WESCHLER; SCHELINI, 2006; WESCHLER *et al*, 2010; CHIODI, 2012). O teste se propõe avaliar várias habilidades subjacentes à leitura (como compreensão lexical e compreensão inferencial) implicadas na leitura compreensiva de um modo mais amplo, que é avaliada através de dois subtestes: compreensão de palavras (vocabulário) e compreensão de sentenças.

Segundo Oliveira, Lúcio e Miguel (2016):

> O teste de compreensão de palavras é composto por três seções, sendo que as duas primeiras solicitam que o sujeito dê o sinônimo ou antônimo de palavras lidas, enquanto que a última exige a extração de analogias a partir de pares de palavras. O formato do subteste de compreensão de sentenças é no estilo *Cloze* (completar o texto lacunado), com a presença de pistas contextuais fornecidas por figuras em dois terços dos itens mais fáceis (p. 73).

Também muito utilizado (nos Estados Unidos), o *The Gray Oral Reading Tests* (WIEDERHOLT; BRYANT, 2012 apud OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016) propõe-se à investigação de dificuldades, pontos fortes e fraquezas, e progressos no que se refere à leitura. O teste é indicado para sujeitos com idades entre 6 e 23 anos (e 11 meses), e segue o formato de múltipla escolha (entre cinco alternativas possíveis).

Outro teste voltado à avaliação das habilidades de leitura é o *Peabody Individual Achievement Test* (PIAT). Trata-se de um instrumento normatizado para sujeitos com idades entre 5 e 22 anos de idade. Atualmente, encontra-se, além da versão em inglês, versão na língua espanhola. O PIAT é composto por seis subtestes, que buscam avaliar, entre outras, a compreensão literal, a compreensão lexical, e habilidades em leitura fluente (habilidade de reconhecer palavras ler em voz alta) e linguagem escrita. A maioria do teste requer do avaliando apenas apontar (uma figura) ou escolher uma dentre outras alternativas (múltipla escolha).

Finalmente, cite-se o *Nelson Denny Reading Test* (NDRT), teste de avaliação da compreensão leitora também muito utilizado no contexto educacional norte-americano. O NDRT é voltado especificamente à avaliação das habilidades de vocabulário e compreensão de texto, através de questões no formato de múltipla escolha. As normas do teste foram elaboradas com base em amostra de estudantes com idades entre 14 anos e 24 anos e 11 meses (OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016).

A partir dessa breve apresentação trazida acima, pode-se observar comuns (aos testes em geral) os seguintes pontos: 1) ênfase na informação literal explícita, acarretando, consequentemente, foco em apenas alguma(s) das habilidades implicadas no ato de ler compreensivamente um texto (principalmente nas compreensões *literal* e *lexical*); 2) em geral, tratam-se de testes no formato *Cloze*, ou de múltipla escolha, o que reflete foco no resultado, mas não no processo; 3) na maioria são indicados ao público escolar tradicional (i.e. crianças e jovens escolares).

Além disso, os testes mencionados acima não parecem considerar aquilo que é específico de cada sujeito em termos de hábitos de leitura ou de leituras prévias (isto é, a "bagagem" cultural e/ou de leitura particular de cada sujeito). Compreende-se aqui de fundamental importância a consideração desses aspectos – das particularidades de leitura dos avaliandos – a uma avaliação mais sensível e precisa, por exemplo, da *compreensão inferencial* dos avaliandos.

Temas e gêneros de texto que sejam inéditos para um leitor podem facilmente levá-lo a interpretações destoantes em relação aos sentidos pretendidos pelo autor do texto, sem que isso signifique ou reflita que ele (o leitor) seja insuficientemente competente em termos de compreender textos escritos.

No Brasil, verifica-se quase absoluta escassez de testes formais voltados à avaliação da compreensão leitora. Segundo Oliveira, Lúcio e Miguel (2016):

> Dois subtestes da bateria PROLEC (compreensão de orações e compreensão de textos) constituem atualmente os únicos recursos formais que dispomos para a avaliação da compreensão leitora, apresentando normas intragrupo e estudos de fidedignidade e validade (p. 74).

Aquilo de que se dispõe no contexto brasileiro, no âmbito da avaliação da compreensão textual/leitora, são apenas propostas de procedimentos de avaliação dispersos em teses, dissertações e/ou artigos científicos. A próxima seção irá tratar justamente de alguns desses procedimentos, com foco na técnica da PMT.

3.2 Estratégias comumente utilizadas à avaliação da compreensão textual

Segundo Marcuschi (1989), os testes de compreensão podem ser divididos em três grandes grupos: (a) reprodução do texto original; (b) resposta a algum tipo de pergunta; (c) preenchimento de lacuna. No primeiro grupo, estariam todos os testes que exigem a reprodução *integral* ou *parcial* de textos após a leitura (uma leitura ou várias, por parte do aplicador ou do sujeito leitor investigado). Basicamente, um texto (ou trecho do texto) é lido e, em seguida, o leitor busca reproduzir algo daquilo que leu ou ouviu.

Situam-se nesse grupo os testes que trabalham com a técnica de pausa protocolada: *pausa protocolada espontânea* e *pausa protocolada previamente marcada no texto.* No

segundo grupo estariam os testes com perguntas pré-estabelecidas, que podem ser respondidas tanto oralmente quanto por escrito.

O tipo de pergunta a ser feita ao leitor pode variar de acordo com o(s) objetivo(s) investigativo(s) do pesquisador. No terceiro grupo se encontram tanto os vários tipos de teste *Cloze* como os testes que exigem que o leitor complete o próprio texto. Compreende-se relevante à proposta deste capítulo tratar nesta seção unicamente dos testes que requerem a *reprodução integral do texto*, situados no primeiro grupo de testes, e no qual situa-se a PMT.

Segundo Marcuschi (1989), uma tipologia resumida dos testes de compreensão textual do primeiro grupo (no qual situa-se a PMT), seguindo os critérios informados acima, poderia ser colocada conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. Testes de compreensão textual

Testes de reprodução integral do texto:
1. *Reprodução integral do texto.*
1.1. Reprodução escrita após a leitura pessoal
1.2. Reprodução oral após a leitura pessoal
1.3. Reprodução escrita após a leitura pelo pesquisador
1.4. Reprodução oral após a leitura pelo pesquisador
1.5. Reprodução localizada
1.6. Pausa protocolada espontânea
1.7. Pausa protocolada previamente marcada no texto

Fonte: Marcuschi (1989)

Os primeiros quatro tipos preveem a reprodução integral de textos e objetivam verificar eventuais diferenças entre a compreensão que se dá mediante a leitura pessoal e aquela que ocorre mediante a leitura por outros. Dentre estes, os três primeiros tipos, segundo Marcuschi (1989), são os que permitem melhor homogeneização da aplicação e garantem maior controle no tocante à aplicação.

O teste do tipo 5, *reprodução localizada,* como o próprio nome sugere, prevê uma reprodução textual localizada. O aplicador informa uma palavra do texto ao leitor, e pede a este que reproduza (oralmente ou por escrito) o contexto em que aquela expressão apareceu. Segundo Marcuschi (1989) feito por escrito, o teste pode ser prejudicado pela falta de espontaneidade. No entanto, sendo feito em voz alta, apesar de preservar o caráter espontâneo da resposta, requer que seja aplicado individualmente.

Os testes dos tipos 6 e 7, *pausa protocolada espontânea* e *pausa protocolada previamente marcada no texto* (PMT), ao contrário do que ocorre no caso da aplicação dos primeiros quatro tipos, exigem do aplicador uma atenção bem maior à atividade e ao leitor, sendo, por conta disso, recomendados apenas para aplicação individual.

Segundo Dell'Isola (1988), a "pausa protocolada espontânea" é uma variação da técnica PMT. Trata-se de um procedimento por meio do qual o próprio leitor estabelece as pausas durante a realização da leitura. Desse modo, é o leitor – e não o pesquisador – quem decide sobre os pontos de interrupção da leitura e, à medida em que vai

lendo espontaneamente, e fazendo suas próprias pausas, o leitor tece comentários sobre o que leu e compreendeu, elabora suas inferências e apresenta suas avaliações sobre as informações textuais objetivas ou inferidas.

Segundo observa a mesma autora, existem algumas vantagens do segundo procedimento sobre o primeiro (isto é, do 7° tipo sobre o 6° tipo), principalmente para o pesquisador: 1) a técnica "pausa protocolada previamente marcada no texto" permite ao pesquisador verificar se houve ou não compreensão textual do trecho e de seu respectivo sentido para, em seguida, verificar inferências e avaliações específicas do leitor, e informações outras que lhe ocorram durante a avaliação da leitura; 2) a PMT permite uniformizar o ponto de ocorrência das pausas, o que facilita elaboração das questões e, consequentemente, a comparação (entre indivíduos ou grupos), a interpretação e análise dos resultados obtidos; 3) na PMT, o pesquisador pode controlar as perguntas que deseja fazer e determinar as pausas como lhe for conveniente, de modo a atingir seus objetivos de pesquisa. No caso da "pausa protocolada espontânea", é o leitor mesmo o controlador de todo esse processo. E 4) enquanto a aplicação da PMT pode ser feita individualmente ou em grupos reduzidos, a aplicação da "pausa protocolada espontânea" necessita obrigatoriamente ser uma aplicação individual, uma vez que cada indivíduo vai optar por dividir o texto de modo idiossincrásico.

Segundo Marcuschi (1989), a PMT resulta mais adequada para pesquisas que reúnam um número reduzido

de participantes (como foi o caso da pesquisa de mestrado do autor), justamente por demandar muito tempo.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões relacionadas às *histórias de leitura* e à utilização da técnica PMT com idosos, como já indicado na introdução do capítulo.

4 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA SOBRE COMPREENSÃO TEXTUAL E ATIVIDADE INFERENCIAL

Para construção dos dados investigados na pesquisa de mestrado, foram realizadas duas entrevistas e duas sessões de leitura com cada um dos três sujeitos idosos participantes, individualmente. As duas entrevistas semiestruturadas objetivaram o seguinte: a) construir o *perfil sociocultural* de cada participante, e b) identificar suas *histórias de leitura*.

Com base nas informações construídas durante essas entrevistas, foram escolhidos os dois textos (um cordel e um poema, ambos de cunho religioso) utilizados nas sessões de leitura e, também, foram realizados alguns ajustes no material textual utilizado nas sessões de leitura pelos idosos participantes da pesquisa. Isto é, os gêneros e temas constituintes dos textos foram selecionados considerando que todos os participantes (ou a maioria, isto é, dois, no caso específico da escolha do gênero poético) relataram gosto por leitura de material textual de cunho religioso (livros espíritas,

livretos da igreja católica) e gosto por poesia (além de revistas, palavras cruzadas, jornais e livro da escola).

O tamanho da fonte dos textos (originalmente fonte de tamanho 12) teve de ser aumentado, considerando que todos os participantes relataram algum problema de vista e, dois deles, relataram cansaço já durante os primeiros momentos de qualquer leitura (o que, cogitou-se, poderia ser devido à própria dificuldade relacionada à visão. No entanto, não se investigou tal relação).

Cabe destacar que os roteiros dessas entrevistas foram elaborados com base no relatório da pesquisa de Marcuschi (1989). Nesse sentido, foram formuladas 21 (vinte e uma) perguntas, buscando-se conhecer a idade, naturalidade, tipo de espaço geográfico e populacional de origem e atual (se urbano ou rural), experiência escolar (inclusive dos pais), formação profissional (inclusive dos pais), renda familiar, experiência com leitura de textos escritos (inclusive dos pais e familiares), preferências de leitura (texto escrito) e assuntos/temas de interesse atuais dos participantes relacionados à leitura. Foi com base nessas informações que foram construídas as *histórias de leitura* de cada participante, sobre o que será tratado a seguir.

4.1 Sobre as *histórias de leitura*

Com base nas histórias de leitura dos participantes, foram escolhidos o cordel "O cego de Jericó", de Olliveira (2014) e o

"Poema do menino Jesus", de Pessoa (2013). Os textos mostraram-se adequados aos objetivos do estudo, uma vez que foram lidos integralmente e compreendidos por todos os participantes.

Embora tenham sido observadas consideráveis dificuldades na leitura do poema, pode-se dizer que os participantes elaboraram uma leitura compreensiva e geraram inferências condizentes – dada a liberdade interpretativa que o gênero poético caracteristicamente permite – com as informações textuais (mesmo tendo a compreensão ficado mais em um nível literal), permitindo a construção dos dados que aqui se propôs analisar. Por exemplo, uma das participantes da pesquisa leu em voz alta o seguinte trecho do poema:

> "Ele dorme dentro da minha alma
> E às vezes acorda de noite
> E brinca com os meus sonhos.
> **Vira uns de pernas para o ar,**
> Põe uns em cima dos outros
> E bate palmas sozinho
> Sorrindo para o meu sono."
> (PESSOA, 2013, p. 47, grifo nosso).

E então, lendo "pena" onde "perna", cogitou o seguinte: "Vira, vira um de pena para o ar. Só se é um pássaro...". No entanto, ressalte-se que isso não autoriza afirmar que tal inferência não tenha resultado de uma atividade de leitura compreensiva, mesmo sendo um "falseamento", ou distanciamento do sentido pretendido pelo autor.

Observou-se que, para a escolha dos dois textos que foram utilizados na pesquisa, o foco, nas histórias de leitura, recaiu mais sobre a questão da temática (religiosa) do que sobre a questão do gênero e do tipo dos textos, embora o gênero poema tenha surgido nas entrevistas de dois dos participantes.

As histórias de leitura informaram também que se tratavam os participantes de leitores bem distintos, em termos de hábito de leitura. Assim, foram buscados textos compostos por vocábulos de uso comum, de "linguagem acessível" aos participantes e que tornassem possível o desenvolvimento de leituras compreensivas

Acredita-se que as histórias de leitura permitiram a escolha de dois textos adequados aos objetivos propostos – porque mais próximos da *bagagem cultural* dos participantes, isto é, de suas experiências de vida e de leitura.

Ainda durante a entrevista inicial, um dos participantes relatou ter ajudado um "indigente" que "vivia vinte nove anos abandonado no meio da rua", e que "ficava mendigando, nas paradas". Essa mesma história vivida pelo participante foi recontada durante a leitura do cordel, em uma das pausas: "Rapaz, essa história me lembra, uma que já, eu passei. Eu cuidei do pobre da sarjeta. Agora tá vindo tudo na minha cabeça...".

Porém, como se verificou já durante a fase de análise dos dados das sessões de leitura, um dos critérios iniciais que também orientou a escolha dos textos que foram utilizados nas sessões de leitura – a saber, a presença de léxicos atípicos, incomuns, seja nos diálogos cotidianos ou fosse nas leituras

informadas nas histórias de leitura dos participantes – revelou-se como insuficiente em relação ao que foi ignorado pelo pesquisador nesse processo de escolha dos textos, e que disse respeito ao modo como estão estruturadas as construções que compõem o poema, que reflete o uso de uma linguagem muito mais sofisticada e complexa do que aquela utilizada pelo autor do cordel.

A seguir, serão descritos os procedimentos adotados à realização das sessões de leitura, nas quais se utilizou a PMT.

4.2 As sessões de leitura: sobre a utilização da técnica *pausa protocolada previamente marcada no texto* na avaliação da compreensão textual de idosos

Após a realização de todas as entrevistas, cada sujeito participou de duas sessões de leitura, realizadas em dias diferentes, ao longo de duas semanas. Tendo abandonado os estudos dias após a realização da segunda entrevista, uma das participantes realizou as duas sessões de leitura em sua própria residência.

A atividade de compreensão textual consistiu em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos: um do gênero cordel, de tipo narrativo ("O cego de Jericó") e outro texto do gênero poético (poema), de tipo também narrativo ("Poema do menino Jesus").

Em cada sessão, os participantes leram – integralmente – um único texto, impresso em folhas de papel sulfite A4,

em fonte Times New Roman, tamanho 24. Optou-se por uma fonte de tamanho notadamente maior, dado que duas participantes relataram ao pesquisador problemas de visão.

Antes de iniciar as sessões de leitura, os participantes foram informados sobre o processo de escolha dos textos, sobre os respectivos gêneros textuais, sobre a divisão dos textos em trechos, e instruídos a ler cada um dos trechos em voz alta e a responder as perguntas que o pesquisador faria ao final da leitura de cada trecho.

Os participantes também foram informados de que não havia tempo limite para leitura dos trechos ou de todo o texto, sobre não haver uma única resposta às perguntas inferenciais, sobre a multiplicidade de respostas possíveis, e sobre a possibilidade de abandonar a qualquer momento as sessões de leitura.

Assim, aos participantes, antes do início das sessões, foram dadas basicamente as seguintes instruções: "Esse texto se trata de um cordel (ou de um poema, no caso da 2ª sessão), e se refere a uma parábola bíblica (ou diz respeito a um sonho tido pelo autor do texto, no caso da 2ª sessão.). Está dividido em 'X' partes (em treze partes, no caso do cordel, e em dezesseis partes, no caso do poema). Você terá de ler em voz alta, uma por uma, cada uma dessas partes e, ao final da leitura de cada parte, você deverá responder a uma ou duas perguntas sobre o que acabou de ler, informando sobre o que compreendeu do que leu. Não existe uma 'resposta única', para qualquer uma das perguntas, sendo possíveis várias respostas a uma mesma pergunta. O que importa é o

que você vai compreender do que vai ler. Você pode tomar o tempo que quiser para leitura dos trechos e para responder as perguntas. A qualquer momento você pode se retirar da sessão de leitura.".

As primeiras três sessões tiveram duração média de 20 minutos; as três últimas duraram em média 45 minutos. Todas as sessões foram áudio-gravadas e transcritas integralmente, assim como ocorreu com as entrevistas.

Segundo Marcuschi (1989), a técnica PMT "trata-se de um tipo de coleta feita individualmente, com um informante por vez e com um bom controle" (p. 22), sendo mais adequada para pesquisas que reúnam um número reduzido de participantes, justamente por demandar muito tempo.

Além de permitir verificar com maior controle a natureza das inferências geradas, esta técnica reflete um tipo de atividade que é comum em situações de leitura desenvolvidas no contexto pedagógico tradicional, o que permite aos participantes compreender mais prontamente a dinâmica das sessões de leitura.

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscou-se discutir sobre procedimentos para construção de dados na investigação sobre os processos de compreensão textual e inferencial que fossem mais adequados a sujeitos idosos com pouca escolaridade e com reduzidos hábitos e experiências de leitura.

O uso da PMT, dentre as estratégias geralmente utilizadas nas pesquisas sobre esses processos, pareceu ao autor a estratégia mais adequada à investigação com esse público específico, ao permitir ao pesquisador maior liberdade e controle na/da situação de leitura.

Como se trata de um tipo de técnica que só pode ser aplicada individualmente, o pesquisador tem a oportunidade de atentar a detalhes característicos do leitor em particular ou da situação de leitura que de outro modo lhe escapariam. O uso da PMT – aliado ao uso da *história de leitura* – permite ao pesquisador explorar com mais liberdade e compreender de modo mais fidedigno a situação de leitura, além de permitir tecer e verificar hipóteses no desdobramento mesmo da atividade de leitura.

Supõe-se que, além dos conhecimentos linguísticos e da familiaridade com leituras de textos escritos, as experiências pessoais dos participantes possam ter exercido alguma influência favorável à leitura e compreensão textual (ao menos do cordel).

Ainda no contexto dessa pesquisa, observou-se que, de um modo geral, os três participantes recorreram predominantemente a uma estratégia semelhante para responderem às perguntas inferenciais realizadas, que consistiu na elaboração de extrações diretas do material textual.

Pensa-se que essa tendência possa ser em parte explicada pelas preferências de leitura dos três participantes por livros de caça-palavras, explicitadas em suas histórias de leitura (um tipo de leitura que requer meramente a capacidade de decodificação dos signos linguísticos).

Considerando a atual conjuntura, no que diz respeito especificamente ao crescimento do número de idosos no país, e considerando a extrema importância das práticas de leitura e escrita para um envelhecimento saudável – uma vez que as práticas educativas e culturais, como já se discutiu na 2ª seção deste capítulo, constituem um dos fatores determinantes nesse sentido (OLIVEIRA, 1999) –, acredita-se que a educação de jovens e adultos tem pela frente o enorme (e crescente) desafio de, além de acolher (o que se trata mais de uma questão de ordem econômica, material e estrutural), proporcionar a esse público específico práticas pedagógicas que lhe oportunize maior autonomia e possibilidades de atuação na sociedade, no que o domínio satisfatório da linguagem escrita revela-se como uma capacidade especialmente destacada.

Nesse sentido, compreende-se que as histórias de leitura poderiam ser utilizadas nas escolas em geral de modo a possibilitar a escolha de textos mais próximos da realidade dos estudantes, facilitando o trabalho dos professores (e dos estudantes) no desenvolvimento de leitores mais habilidosos.

Pensa-se, em consonância com Marcuschi (1989), que as escolas poderiam trabalhar com novos gêneros e tipos textuais, e também propor atividades de leitura que requeressem do leitor bem mais do que a mera decodificação e repetição das informações textuais superficiais (algo que foi predominante no desempenho dos leitores investigados nesta pesquisa), isto é, que exigissem do leitor dialogar de forma crítica com o texto, elaborando sentidos e gerando inferências

condizentes com as informações textuais, refletindo uma leitura com coerência e coesão global dos textos.

Nesse sentido, compreende-se que as histórias de leitura representam uma ferramenta bastante adequada, podendo oportunizar aos professores, por um lado, identificar a distância entre certos materiais textuais (isto é, de gêneros, temas, léxicos, tipos e tamanhos de fonte) e a realidade de seus estudantes em termos de *bagagem cultural*, de repertório linguístico e de características idiossincrásicas outras e, por outro lado, reduzir esta mesma distância, apresentando materiais textuais que guardem alguma proximidade com a bagagem cultural e leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARDILA, A. Neuropsicología del envejecimiento normal. **Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias,** 12(1), 1-20, 2012.

CHIODI, M. G. **Estudo de adaptação e validação da bateria de habilidades cognitivas Woodcock-Johnson-III versão ampliada.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. 221 p.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988. 235 p.

LIMA, M. P. Reformas Paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, V. (Org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Unesp, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf >. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **O processo inferencial na compreensão de textos.** (Relatório apresentado ao CNPq), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1989. 156 p.

NERI, A. L. Velhice e qualidade de vida na mulher. In NERI, A. L. (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas.** Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, K. L.; LÚCIO, P. S.; MIGUEL, F. K. Considerações Sobre a Habilidade de Compreensão em Leitura e Formas de sua Avaliação. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 20, n. 1, p. 69-77, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLLIVEIRA, L. D. **O cego de Jericó**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4886715>. Acesso em: 30 maio 2017.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa.** MOISÉS, C. F. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013. 160 p.

PINTO, A. B. A. **A compreensão textual e o processo inferencial com estudantes idosos da EJA em uma**

escola municipal do Recife/PE. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WESCHSLER, S. M.; SCHELINI, P. W. Bateria de habilidades cognitivas Woodcock-Johnson III: validade de construto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22, p. 287-295, 2006.

WESCHLER, S. M. et al. Brazilian Adaptation of the Woodcock-Johnson III Cognitive Tests. **School Psychology International.** London: Sage Publications Ltd, v. 31, n. 4, p. 409-421, 2010.

SIGNIFICAÇÕES POR PESQUISADORAS DA UFPE SOBRE A GÊNESE DO PNAIC NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL[1]

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Mary Jécksam da Conceição Oliveira Soares

INTRODUÇÃO

Lançado em 2012, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC se constituiu como o maior programa de formação continuada de professores alfabetizadores, em consonância com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação vigente, que expressa o compromisso em "Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3° ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2014, p.10).

Diante da realidade brasileira em relação ao fato de um percentual significativo da população escolarizada não estar plenamente alfabetizada é que o PNAIC emergiu como forma de enfrentamento e superação aos altos índices de analfabetismo, funcionando como um dispositivo educacional de garantia dos direitos de aprendizagem de crianças matriculadas no ciclo de alfabetização que compreende os três primeiros anos do ensino

1 Este capítulo é um recorte do Projeto PIBIC/UFPE realizado no período de 2017-2018, intitulado "A atividade de compreensão textual na escola básica no contexto de formação de professores engendrada pelo PNAIC".

fundamental, por meio do aprimoramento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

De acordo com Xavier e Bartholo (2019), o eixo central do PNAIC consistiu na oferta de cursos de formação continuada para aproximadamente 360 mil alfabetizadores brasileiros, com tutoria pedagógica permanente para aproximadamente 18 mil orientadores de estudos que participaram das formações realizadas por universidades públicas. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) conduziu a distribuição de mais de 60 milhões de materiais didáticos e jogos pedagógicos para apoiar o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula.

Em última instância, o PNAIC destacou-se enquanto política de formação continuada do professor alfabetizador em razão de estar atinente com a profissionalização e a valorização do magistério. Embora extinto, esse programa é relevante por pautar-se no reconhecimento da experiência pedagógica do professor e, em simultâneo, no favorecimento de atualização teórico-metodológica aos profissionais da educação básica.

Diante dessas considerações iniciais sobre o PNAIC, o presente capítulo objetiva analisar o contexto sócio político-econômico e educacional que fez surgir o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

1 BASES TEÓRICAS

Esse estudo assumiu a perspectiva da psicologia histórico-cultural assentada no materialismo histórico dialético.

A base teórica central se constitui nos estudos vigotskianos acerca da formação social do psiquismo humano.

A diretriz de trabalho encaminhada focalizou a relevância do método de investigação que postula a consciência como fenômeno humano dinâmico "... em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional." (Vigotski, 2004-1933/34, p. 175).

Ao tomar a palavra como unidade de análise para o estudo da significação verbal dentro dessa perspectiva é fulcral o estudo da linguagem por meio da relação dialética entre significado e sentido. Sendo o primeiro o próprio signo linguístico, as convenções atribuídas que circulam socialmente, ao passo que o sentido abrange o significado, não se reduzindo, portanto, ao signo, mas contemplando os aspectos motivacionais e emocionais da constituição do sujeito.

Nesses termos, a significação é a síntese entre sentido e significado, se configurando em processos de mediação histórico-culturais dos signos verbais. É no bojo das interações sociais que acontece o desenvolvimento da significação, por se tratar de um processo contínuo de trocas verbais entre consciências. (VIGOTSKI, 2004-1933/34)

Lave e Wenger (2002), ao tratar a teoria vigotskiana, afirmam que essa perspectiva enfoca a interdependência constitutiva entre atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento tramados na relação dialética entre o sujeito e o mundo. Com efeito, é uma abordagem socialmente produzida no processo de negociação de significados originário do pensamento e das ações das pessoas

em atividade. Logo, aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo.

Esses autores defendem o social como constitutivo da cognição e da comunicação, a cognição e a comunicação produzidas no mundo social são situadas no desenvolvimento histórico da atividade em fluxo contínuo. Desse modo, apoiar as investigações empíricas numa perspectiva teórica e metodológica crítica, demandam análises que levem em conta os contextos históricos de emergência dos fenômenos humanos em relevo. (LAVE; WENGER, 2002)

Assim sendo, na seção seguinte abordar-se-á a pesquisa desenvolvida sob as bases das proposições vigotskianas e colaboradores em torno do método de investigação histórico-cultural.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Delineamento de pesquisa, instrumentos de construção de dados e participantes

Foi realizado um estudo qualitativo, de cunho exploratório, que utilizou como técnica de construção de dados a entrevista individual, semiestruturada. As participantes foram duas professoras do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, integrantes do Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), que elaboraram

a proposta inicial do PNAIC e que são alcunhadas neste estudo como Elizabeta e Tâmara.

A realização da entrevista teve por objetivos conhecer as condições sócio históricas de produção do PNAIC e desvelar as contradições e tensões envolvidas na origem e no processo de elaboração desse Programa.

2.2 Perspectiva e procedimento de análise dos dados

Para a análise das entrevistas foi adotada a perspectiva dos Núcleos de Significação apresentada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Essa proposta, fundamentada na epistemologia sócio histórica da psicologia, com base na abordagem da Psicologia histórico cultural de Vigotski e no método materialista dialético, busca, essencialmente, a apreensão das significações produzidas pelo sujeito frente à realidade concreta, com foco nas contradições, para a interpretação do que está oculto nas aparências.

Assim, assume a fala como a fonte dos processos psicológicos superiores e, portanto, da consciência e do comportamento (VIGOTSKI, 2004/1926), voltando-se para a interpretação e apreensão do sujeito social integral, primeiramente, pela análise do significado que é mais estável, uniforme, exato e culturalmente compartilhado, seguindo-se para a interpretação dos sentidos, entendido como "uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada" (VIGOTSKI, 2001, p. 465), do qual o significado é apenas uma dessas zonas.

Neste estudo, parte-se do pressuposto defendido por Vigotski (2004/1930) de que as ciências do humano se caracterizam pelo uso de métodos que são mediatizados por conhecimentos e conceitos já existentes de modo a possibilitar a compreensão dos fenômenos estudados de maneira objetiva, para assumir os Núcleos de Significação como um método indireto de investigação da subjetividade humana. Ademais, defende-se que a interpretação dos sentidos, objetivo primeiro dessa ferramenta metodológica, permite conhecer o real da atividade dos sujeitos, ou seja, as atividades suspensas, contrárias ou impedidas, ou mesmo, a contra a atividade, que mesmo não aparecendo fazem parte da atividade realizada (FRIEDRICH, 2012).

Admite-se, ainda, o procedimento analítico dos Núcleos de Significação como ferramenta favorecedora de compreensão da motivação do pensamento verbal (VIGOTSKI, 2001), visto que, ao assumir o sentido como unidade de análise, permite a compreensão das complexas relações entre afeto/cognição que são constitutivas da integralidade do sujeito. Assim, faz emergir as relações entre necessidade e motivo, ou seja, entre o que mobiliza e direciona o sujeito e, portanto, o motivo do seu pensamento, que não é evidente, podendo ser conhecido apenas a partir de um trabalho de descrição, explicação e interpretação próprios dos métodos indiretos, como é o caso dos Núcleos de Significação (FERREIRA, GONÇALVES, no prelo).

Por fim, seguindo o princípio da crítica como princípio metodológico defendido pelos pesquisadores que assumem

a perspectiva metodológica dos Núcleos de Significação (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015), e que remete à necessidade de avanços e reformulação da proposta, neste trabalho, assume-se a noção de entrevista individual, mas com foco na apreensão das significações de um grupo institucional, neste caso, um grupo participante da formulação de uma política pública de educação.

No que se refere ao procedimento de análise, esta ferramenta metodológica está organizada em três principais momentos: (1) identificação dos pré-indicadores a partir de leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito que permitem reconhecer na fala do participante os temas mais frequentes, mais enfatizados, com mais carga emocional, com contradições e ambivalências ou com insinuações, que são expressas como teses; (2) sistematização dos indicadores por meio da análise das relações contraditórias entre os pré-indicadores em um movimento de aglutinação realizado pela semelhança, complementariedade e contraposição, que expressam o movimento dos sentidos viabilizando o alcance da antítese; (3) sistematização dos núcleos de significação por meio da análise das articulações dialéticas dos indicadores de modo a depreender a síntese pelo movimento que vai das abstrações à concretude da realidade.

Os Núcleos são constituídos por passagens de fala do próprio sujeito participante da pesquisa e a análise parte de uma perspectiva intranúcleo para uma abordagem internúcleo. Nesse processo analítico, a fala do participante é relacionada a diferentes documentos, conhecimentos e conceitos já

construídos em um movimento de descrição, explicação e interpretação para a compreensão dos sentidos produzidos pelo sujeito (AGUIAR E OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os procedimentos dos Núcleos de Significação, foi possível sistematizar dois Núcleos, a saber: (i) "o primeiro projeto não foi PNAIC foi pró-letramento [...]; (ii) "O debate naquele momento era que as avaliações de larga escala tinham apresentado dificuldades de leitura nas crianças na prova Brasil [...] seria necessário a realização de um projeto, de um programa de formação de professores [...]". À análise intranúcleo segue-se a análise intergrupo (iii), discutidas em continuação. Em ambos os momentos, os núcleos são analisados à luz do contexto do discurso, do contexto sócio histórico e à luz da teoria, como é pretendido no método indireto, segundo Vigotski" (VIGOTSKI, 2004/1926)

(i) Núcleo 1: "o primeiro projeto não foi PNAIC foi pró-letramento [...]

A partir das mudanças ocorridas no Governo Federal no ano de 2003 foi criado, em 2005, o Pró-letramento. Um programa de formação continuada de professores

para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo principal de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática (BRASIL, 2012b).

> [...] o primeiro projeto não foi o PNAIC foi pró-letramento né... que eu acho que ele aconteceu em 2005, 2006 eu acho, por aí. E o Pró-letramento começou no Nordeste e depois ele se expandiu para outros estados, ele funcionou até 2012, e o pró-letramento, ele tinha uma discussão de alfabetização, mas ele não era voltado para o ciclo da alfabetização [...] (Elizabeta, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Nesse novo cenário político, havia um ideário de democratização da gestão que exigia a adequação do aparelho administrativo para obter um funcionamento "[...] interdisciplinar, horizontal, descentralizada, ágil e com a capilaridade exigida pelo processo de participação da sociedade nas diversas instâncias de decisão sobre as políticas públicas [...]" (UMA ESCOLA..., 2002, p.11). Aliado a esse princípio, existia também a busca pela igualdade e inclusão social, bem como pela democratização por meio de uma educação social. Na área da educação, havia o compromisso com a educação como direito inalienável e com a escola pública de qualidade, bem como se defendia a perspectiva de um aprendizado contínuo e a noção de professor como sujeito da ação, com ênfase no caráter investigativo e reflexivo da formação.

Assim, o Pró-letramento foi realizado pelo MEC, em parceria com as universidades formadoras e com adesão dos estados e municípios, vislumbrando a criação de um sistema de educação fundamentado na articulação das ações educacionais e uma formação continuada em Rede (BRASIL, 2012c), como será observado posteriormente na proposta do PNAIC.

> [...] o principal da metodologia do PNAIC que também... que já foi e é uma continuação do Pró-letramento, essa formação de professores, nessa parceria de universidade e secretarias de educação. O Pacto foi ainda além do que no Pró-letramento, porque o nome já diz, ele é um pacto, então ele é uma formação na perspectiva de construção coletivas de práticas de alfabetização, com o envolvimento de diferentes atores que participam dessa alfabetização [...] (Elizabeta, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

O Pró-letramento surge também em decorrência da constatação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, dos anos 2001 e 2003, que indicavam um desempenho "muito crítico" dos alunos da 4ª série (22,2% e 18,7%, respectivamente), demonstrando a necessidade de formulação de políticas públicas com vistas a superar o analfabetismo no Brasil. Essas políticas têm como foco a formação docente, já que há o entendimento de que a qualidade da educação passa, dentre outras demandas, pela formação continuada dos professores e que a inclusão social se faz pelo aprendizado permanente dos sujeitos. (ALFERES e MAINARDES, 2012; UMA ESCOLA..., 2002).

O referido Programa nasce do diálogo de universidades parceiras, responsáveis por formular tecnologia educacional, propostas de cursos e outros meios de formação de professores na área da alfabetização e da matemática (BRASIL, 2003a), ligadas à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, as quais se constituíram Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação por meio da celebração de convênios nos termos do Edital 01/2003/MEC (BRASIL, 2003b). Deste modo, evidenciam-se nos fascículos do Pró-letramento teorias de diferentes epistemologias, mas com predominância do construtivismo e da alfabetização na perspectiva do letramento (ALFERES e MAINARDES, 2012), como será possível de evidenciar na proposta do PNAIC construída com a parceria de pesquisadores desses diferentes Centros.

> [...] várias universidades participaram do debate dentro das concepções de alfabetização. Nós tínhamos algumas pessoas que tinham uma perspectiva sócio interacionista baseada nas teorias do letramento, dos letramentos, dependia de como estivesse essa discussão e algumas pessoas que estavam numa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e tínhamos também algumas pessoas que tinham um vínculo com a perspectiva construtivista de Emília Ferreira. [...] no primeiro momento tinha um grupo de universidades que estavam participando do programa de Pró-letramento e aí todas as universidades que participavam do Pró-letramento, elas foram convidadas a colaborar nesta elaboração do material [do PNAIC]. (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Embora a formulação do PNAIC tenha se apoiado na experiência do Pró-letramento e nos princípios que norteiam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, ela começou a ser germinada no início dos anos 2000, com discussões sobre a alfabetização, em um cenário nacional de embate teórico-metodológico sobre o ensino e aprendizado da língua portuguesa.

> [...] nosso grupo da Universidade Federal de Pernambuco, centro de educação que foi anterior ao próprio CEEL, a gente, havia um grupo discutindo a alfabetização, havia um núcleo... Havia este grupo que discutia a alfabetização, ele foi e passou a fazer parte a partir do momento que a gente foi terminando o doutorado do programa de pós graduação em educação e neste contexto surgiu o edital do MEC para a formação dos centros de formação de professores lá em 2003 e foi quando esse grupo se consolidou, o CEEL, a gente propôs o edital e aí era com professores não só do centro de educação, porque o Edital foi pra alfabetização especificamente [...] (Elizabeta, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Fruto da política de formação de professores defendida pela nova gestão do Governo Federal, materializada na proposta da Rede de Formação de Professores e concretizada pelo Edital 01/2003/MEC, surge o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/CE/UFPE, articulado em rede com outros Centros das área de alfabetização/linguagem e de matemática, de mais quatro universidades brasileiras: UFMG, UEPG, UnB, UNICAMP. E é no CEEL que surge a proposta inicial que faz nascer o PNAIC.

> Quando o ministério da educação começou a discutir a ideia de ter um programa nacional de formação de professores é... tinha dentro da... internamente da equipe lá, pessoas que estavam em contato com algumas empresas privadas, ne, sobretudo os métodos fônicos e sintéticos que queriam fazer, coordenar este processo e prestar este serviço ao MEC, dentro destas perspectivas, mas tinha algumas pessoas lá do próprio MEC que tinham participado da avaliação de um edital anterior que era o edital de rede de formação de professores, essas pessoas tinham participado da avaliação dos projetos e um dos projetos tinham sido enviado pela UFPE, que era justamente pra pensar a alfabetização utilizando os materiais que já eram distribuídos pelo MEC [...] essas pessoas da equipe tinham tido acesso a este projeto, eles fizeram a proposta de que as próprias universidades executassem o PNAIC e como este projeto já estava lá, eles ligaram pra gente, no caso eu estava como coordenadora na época, ligaram pra mim perguntando se a gente aceitava que este projeto participasse da disputa interna do MEC, junto com estas outras propostas e eles iriam escolher para ser a proposta nacional. (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

É, portanto, na tensão entre as instituições públicas e privadas e, consequentemente, no embate entre diferentes concepções de alfabetização e de ensino/aprendizagem de língua portuguesa que o PNAIC começa a florescer na realidade brasileira, em 2012, para lidar com o antigo problema de analfabetismo nacional, traduzindo-se como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC.

(ii) Núcleo 2: "O debate naquele momento era que as avaliações de larga escala tinham apresentado dificuldades de leitura nas crianças na prova Brasil [...] seria necessário a realização de um projeto, de um programa de formação de professores [...]"

Em 2012, ano de formulação do PNAIC, o contexto socioeconômico era de comemoração por uma década de grandes transformações na educação, em especial, no que se refere ao ingresso de crianças e jovens de forma massiva na Educação Básica, bem como pelo aumento do investimento público em educação, passando de 4,3% do PIB, em 2003, para 6,4 do PIB, em 2012 (INEP, 2012a).

Também nesse ano, os resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2012 (INEP, 2012a) demonstravam que o melhor desempenho dos brasileiros foi em leitura, embora sem mudanças significativas quando comparadas as avaliações de 2009 e 2012. Além disso, essa avaliação indicou desigualdades regionais brasileiras com pior desempenho nas regiões norte e nordeste. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (INEP, 2018) indicou apenas pequenas oscilações na média de proficiência em Língua Portuguesa, quando comparados os resultados de 2009 e 2011 (5° ano EF: 184,29/190,5; 9° ano EF: 244,01/245,20; 3° série EM: 268,83/268,57).

Deste modo, tinha-se claro que ainda era necessário investir na qualidade da educação e na inclusão social a partir de políticas públicas que garantissem a formação humana dos

diferentes sujeitos, em diversos níveis. Ademais, a formação continuada de professores era um elemento essencial da gestão do governo federal naquele momento histórico-político, bem como era assumida como princípio na proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2005), uma vez que se entendia que esse era um dos fatores para a garantia da educação básica de qualidade.

> O debate naquele momento era que as avaliações de larga escala tinham apresentado dificuldades de leitura nas crianças na prova Brasil e que em função disso seria necessário a realização de um projeto, de um programa de formação de professores que desse foco exatamente na melhoria dos alunos em leitura porque era o que tava evidenciando através destas avaliações externas. Então, o ministério da educação frente a isso tentou elaborar um programa, discutir algumas possibilidades e terminaram fechando sobre esta possibilidade do PNAIC que surgiu a partir de um projeto que foi submetido a um edital anterior, da Rede de Formação de Professores e que eles acharam que poderia ser algo é... que fosse produtivo para o país. Foi esse o cenário no momento inicial [da produção do PNAIC] (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Deste modo, o PNAIC se origina tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, de modo a alcançar o compromisso de alfabetizar as crianças até no máximo 8 anos de idade como presumia o convênio firmado pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades (BRASIL, 2015). Para tal, o Programa é formulado em uma ação conjunta de diferentes universidades

brasileiras que, mesmo assumindo perspectivas distintas de alfabetização/letramento, convergiam no sentido de defender a alfabetização como prática social e a formação continuada como reelaboração teórico-crítica da prática, sendo está última noção anunciada já na origem da Rede de Formação de Professores (BRASIL, 2005).

> [...] eram várias universidades participando, então, essas universidades buscaram pensar em alguns pressupostos [...] de um modo geral o que elas tinham em comum era essa ideia de alfabetização como uma prática voltada para o contexto escolar, para a vivência dos alunos em espaços variados da sociedade. O trabalho que tivesse os gêneros discursivos e com foco grande em leitura e produção de textos autênticos (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

> [...] PNAIC foi a gente aqui no CEEL que fez a proposta, mas claro que dialogando com outras universidades que discutiam sobre alfabetização e a questão teórica foi muito essa necessidade de propor um programa, primeiro, que considerasse o professor como autor da sua prática [...] a formação de professores tem que ser na perspectiva do diálogo na perspectiva da construção coletiva de práticas de alfabetização e não na perspectiva de que a gente... nós [professores universitários] somos os detentores do conhecimentos teóricos [...] (Elizabeta, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Esse princípio que norteia a formação de professores desde 2003, quando da criação dos Centros de Formação de Professores, é perpetuada no PNAIC como um elemento que o diferencia de outras propostas ou programas de formação

de professores que se fundamentam em princípios que se contradizem àqueles defendidos pela gestão do governo federal iniciada naquele ano, em particular, aquele que afirma que "a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial" (BRASIL, 2005, p.25). É nesse sentido que a professora Elizabeta salienta que

> [...] o CEEL foi chamado pra propor um outro programa que pudesse fazer frente a essa proposta do PAIC [Programa pela Alfabetização na Idade Certa/Ceará] e ser apresentado no ministério da educação e qual é a perspectiva que a gente iria trabalhar, então, foi quando a gente aqui do CEEL pela experiência do pró-letramento... a gente já tinha anos de experiência no pró-letramento como uma proposta de formação numa perspectiva de formação de professores, de aluno, completamente diferente do que o PAIC, ou do que esses materiais estruturados que eles defendem [...] a gente tem um caderno sobre a formação do PNAIC, qual é a concepção de formação de professor, a formação de professor como o núcleo, na perspectiva da ação-reflexão-ação, entendeu? Teoria e prática e construção coletiva das práticas. [...] a gente tem uma perspectiva de professor como alguém que constrói. E uma perspectiva de que essa formação ela não é pontual, ela faz parte de um processo e que a prática docente também é... ela é construída a partir de vários aspectos historicamente, quer dizer o professor na construção da sua prática ele vai lançar mão de dispositivos e ações muitas vezes conscientes e inconscientes que estão relacionados a toda a sua história de formação e de professor, que vai desde a época em que ele era aluno. A perspectiva de aluno [...] é aquele que constrói

> conhecimento não é aquele que recebe o conhecimento como o método [...] e quando a gente propõe os direitos de aprendizagem a gente coloca o que que todo aluno tem direito de aprender e esta aprendizagem está relacionado com construção de conhecimento, então, o aluno está na escola ele tem que construir conhecimento então é preciso que o professor entenda o que eles já sabem para a partir daí ele avançar nos conhecimentos. Por isso que a gente propõe um quadro de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da língua portuguesa na perspectiva do professor entender o que é que os alunos já sabem o que é que eles têm que avançar, porque todos precisam avançar [...]

Tendo em vista as concepções de formação continuada de professores, de ensino e aprendizagem adotadas pelo PNAIC, as quais perspectivam a construção de conhecimentos a partir da ação ativa do sujeito, sobretudo, os seus avanços socioafetivos e cognitivos, um dos seus objetivos está voltado para as avaliações sistemáticas do Programa (BRASIL, 2012), fundamentadas na noção de gestão democrática e em rede, bem como na dos direitos de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> [...] uma das formas de avaliação do programa era através desta avaliação do sistema [SIMEC] por todos os professores, orientadores, por todo mundo que estava trabalhando e eram avaliações muito positivas. Além desta avaliação, aqui em Pernambuco, e eu sei que em outros estados também, a gente trabalhou com relatórios e os Orientadores de Estudos que faziam a formação nos municípios, eles tinham que entregar o relatório do que tinha acontecido, junto com a ata de frequência

> dos professores e uma síntese das avaliações dos professores. Então, a gente também usava isto e também fizemos avaliação após a cada encontro com os orientadores de estudos. Então, a gente tinha um seminário, que geralmente acontecia de dois em dois meses, no final desse seminário eles [Orientadores de Estudo] tinham que preencher uma ficha de avaliação, porque a gente fazia uma síntese também, a gente trabalhava com este outro instrumento. (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Apesar da defesa da ideia de gestão democrática e em rede, é possível evidenciar no processo de avaliação em larga escala do PNAIC uma contradição no que se refere ao acompanhamento e publicação dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3° ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Essa avaliação surgiu em 2013 e foi aplicada nesse mesmo ano, ou seja, no primeiro ano de implantação do PNAIC, apesar da falta de acordo de todas as instâncias que estavam implicadas no desenvolvimento e execução do Programa sobre a decisão de apresentar os resultados como indicação direta de suas ações no âmbito da formação de professores alfabetizadores.

> [...] quando a gente foi chamada a discutir a ANA o que a gente defendia era que aquela avaliação realizada em 2013 ela servisse mais como uma avaliação diagnóstica porque não tinha como a gente entender que um ano de programa poderia, principalmente avaliando meninos do 3 ano, poderia se traduzir em melhoria da prática de alfabetização.

> Por que? Porque quando a gente propôs os direitos de aprendizagem o que é que a gente tinha na realidade do país, a maioria dos alunos do 3° ano, a maioria não... Mas uma boa parte dos alunos do 3° ano sem saber ler e escrever. Ora, não é no primeiro ano de formação do Pacto que a gente vai conseguir é... dar conta disso, vai conseguir garantir a alfabetização, o que a gente entendia é que era preciso no mínimo 3 anos, 4 anos... Por que? Porque na proposta do Pacto que a gente propus os direitos de aprendizagem o foco era que o primeiro ano seria um ano que iria, em relação à alfabetização... tinha que haver uma priorização da apropriação da escrita alfabética [...] (Elizabeta, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Oriundo de uma gestão central que defendia a formação de professores como um dos elementos essenciais das mudanças necessárias em educação, o PNAIC também defende que os direitos da aprendizagem dos estudantes "pela alfabetização na idade certa" têm como um dos seus eixos principais a formação desses profissionais. Apesar disso, como afirma a professora pesquisadora Tâmara

> A garantia do direito à aprendizagem**,** não é uma coisa que vai se consolidar só com o programa de formação para os professores. Então, desde o início a gente trata muito disso, para a gente garantir os direitos de aprendizagem das crianças a gente tem que ter uma série de políticas públicas que possam convergir para essa garantia e umas das formas é manter a criança na escola. Então, o acesso da criança à escola, a permanência, as condições gerais de que essas crianças estejam lá e as formas de buscar as crianças que estão fora da escola. Isso é uma coisa, outra coisa que a gente fala é a questão da gestão escolar também é uma

> coisa fundamental e da rede. Outra coisa é a própria condição do trabalho do professor [...]

Desse modo, o PNAIC enfatiza que outras ações são imprescindíveis, como, por exemplo, a formulação de estratégias de gestão com a formação de

> [...] equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas. (BRASIL, 2015, p.9).

Desse modo, há a reafirmação da escola como espaço de conhecimento, de convívio e de sensibilidade, indispensáveis para a construção da cidadania, assim como, para favorecer a participação dos professores nas decisões e elaboração de políticas públicas. Sendo este último um fator relevante na qualidade da educação quando se vislumbram os sistemas de educação no mundo atual e, em especial, o nível de alfabetização e de letramento das diferentes populações mundiais (CARDOSO JUNIOR, 2018).

Apesar dos esforços realizados através da teorização da prática dos professores alfabetizadores em contexto de formação continuada, constata-se, na atualidade, que a busca de concretização do Pacto assumido pelas diferentes instâncias brasileiras comprometidas em promover a alfabetização de todas as crianças até no máximo 8 anos de idade, atendendo ao cumprimento da garantia pelos seus direitos de aprendizagem, em especial, nas áreas de Língua

Portuguesa e Matemática, apresenta hoje um futuro incerto. Isso porque

> [...] todos os programas que estavam em funcionamento estão passando por uma crise muito grande, porque o governo federal está mudando bastante os rumos, então, se este programa que era executado por universidades públicas que foi uma conquista por muitos anos, agora o que eles estão querendo é aumentar o processo de privatização, a entrada de empresas privadas. Então nós não temos muita perspectiva essa etapa do programa que já foi muito dolorosa [...] (Tâmara, professora pesquisadora do CEEL/CE/UFPE).

Como em sua origem, o PNAIC encaminhou para a sua finalização em um cenário de embate entre instituições públicas e privadas pela formulação, gestão e execução de programas de formação continuada de professores da escola básica, porém, no contexto político e econômico de término do PNAIC (2017-2018) a disputa mostra-se favorável às instituições privadas, visto que o ideário da gestão do governo federal já não está em consonância com aquele existente nos primeiros anos do século 21, no Brasil.

(iii) Análise internúcleos

Como é possível vislumbrar na análise dos dois núcleos de significação, o PNAIC surge em um contexto sociopolítico brasileiro que defendia um ideário de democratização revelado, sobretudo, na gestão compartilhada entre os

diferentes entes federados e setores da sociedade, bem como sustentado no princípio de inclusão social, materializado na concepção de educação de qualidade e de formação humana para os diversos sujeitos, notadamente, crianças, adolescentes e jovens. Deste modo, há a noção de que a educação é essencial para o enfrentamento das exigências da sociedade atual, caracterizada pela construção e circulação rápida de informações na modalidade escrita, em diferentes gêneros textuais e em ambientes e contextos variados, a exemplo do ambiente digital.

Porém, os brotos do PNAIC começam a ser gerados nas discussões existentes na universidade, fruto de pesquisas realizadas nas pós-graduações em educação, em contexto de problematização acerca da alfabetização de crianças, jovens e adultos e do embate de diferentes epistemologias e teorias que explicam esse processo de apropriação da linguagem escrita, bem como das metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Embate esse sustentado em meio a constatação do fracasso do sistema educacional para alfabetizar as crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, como demonstravam as avaliações de larga escala, a exemplo do Saeb que foi criado na década de 1990 (INEB, 2018).

Nesse contexto e em consonância com a noção de gestão compartilhada, o PNAIC surge de um projeto inicialmente proposto pelo Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE, e é ampliado para todo o país em parceria com diferentes universidades que compõem a Rede de Formação Continuada de Professores da Escola

Básica, criada em 2003, com a participação de outros setores da sociedade. No entanto, é nessa promessa de gestão democrática, descentralizada e horizontal que se evidencia a contradição dessa proposta em rede: a falta de acordo entre as diferentes instâncias envolvidas na gestão e execução do PNAIC no que se refere à publicação dos resultados da ANA, em 2013, como resultado das ações do Programa, gerando tensão entre as instituições públicas e privadas voltadas para esse domínio de formação continuada no país e que defendem concepções dissonantes sobre a formação de professores, a qual já estava presente no momento da criação do Programa.

Ademais, o PNAIC se origina do confronto de diferentes concepções de alfabetização e letramento defendidas pelos diferentes pesquisadores das universidades parceiras, mas que compartilhavam de uma mesma noção de formação continuada de professores, promulgada na criação da Rede de Formação de Professores, bem como da compreensão de que a apreensão da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística deveria ser articulada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, somado à concepção de funcionalidade da língua.

Como já mencionado, a formulação do PNAIC acontece também no embate entre instituições públicas e privadas no domínio da criação e gestão de programas de formação continuada de professores da escola básica, sendo este um elemento de tensão existente no MEC no momento da idealização de um programa de formação de professores para lidar com os baixos desempenhos dos alunos da 4ª série em

Língua Portuguesa e em Matemática, tendo em vista que a formação desses profissionais era tomada, naquele contexto, como essencial para o enfrentamento do analfabetismo e para a construção de uma educação de qualidade.

Essa tensão também é identificada, posteriormente, especialmente, a partir do ano de 2016, quando o governo federal passa por mudanças de concepção e em que a democratização e a inclusão social são prejudicadas. Nesse momento, percebeu-se ameaça na continuidade do PNAIC e, portanto, o enfraquecimento no compromisso firmado por diferentes instâncias sociais pela promoção dos direitos de aprendizagem das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, porque, na arena de embates, as forças estão voltadas para o ideário liberal de defesa dos mercados em detrimento da democratização da educação e da inclusão social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo pretendido neste capítulo, verificou-se que, embora o texto do PNAIC tenha se materializado como política pública em 2012, a origem da sua concepção reporta ao início dos anos 2000, no processo de discussão sobre as mudanças nas bases teóricos-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, o debate polarizado sobre a alfabetização realizado no âmbito acadêmico.

Aliado a esse contexto, existia o investimento em políticas públicas de valorização da formação docente, notadamente, as de formação de alfabetizadores com o objetivo de combater os alarmantes índices de analfabetismo no Brasil, em especial, na região nordeste. Deste modo, foi possível apreender que o Pró-Letramento se mostrou como a proposta que fez partejar o maior Programa de formação de alfabetizadores do país nos últimos tempos, o PNAIC.

Constatou-se, também, que o PNAIC começou a ser tecido em um contexto econômico fértil e favorável para o investimento da educação pública e sistêmica do Brasil, em que os processos de privatização de setores da educação assumiram um menor poder na arena de lutas simbólicas das concepções sobre a formação humana em diferentes etapas do desenvolvimento do sujeito.

Aliado a tudo isso, havia um contexto acadêmico ético em que predominavam perspectivas plurais sobre o processo de alfabetização e a formação de professores, sendo o Programa a expressão concretizada das tensões teóricas. Ao mesmo tempo, percebeu-se que a convergência aconteceu por meio da concepção de formação docente, entendida como uma atividade que se constrói nas relações entre teoria e prática, sendo o professor assumido como sujeito ativo, criativo e corresponsável pelo processo de alfabetização dos alunos juntamente com outros agentes escolares e da gestão central do sistema de ensino.

Diante disso, após analisar a origem do documento do PNAIC, ressalta-se a importância de se investir em

pesquisas que analisem os contextos de formação de professores alfabetizadores no Brasil que foram criados por esse documento, em um movimento contrário ao que se pretendeu aqui, em uma perspectiva dialética entre o texto e a atividade concreta dos professores e das escolas, entre o texto e as realidades por ele criadas. Isto no sentido de possibilitar a participação ativa desses agentes na elaboração de novas políticas públicas de formação de alfabetizadores, considerando as suas significações, motivações e realizações já concretizadas a partir dessa experiência de formação profissional e humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, p. 222-245.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoia à Gestão Educacional. **Pacto**

nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador.

Caderno de apresentação. Brasília MEC/SEB, 2012a. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Seção 1, p. 50. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01. Unidade 01. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/ SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Edital n.º 01/2003**. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014, 63p.

BRASIL/INEP. **Relatório Nacional PISA 2012**: resultados nacionais 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf Acesso em: 13 de ago.2018.

BRASIL/INEP. **Relatório Saeb (ANEB e ANRESC) 2005-2015:** Panorama da década 2018 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828 Acesso em: 13 de ago. 2018.

CARDOSO JUNIOR, V. Letramento pelo mundo**. Letra A:** o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, Ano 14, n. 50, p. 10-15, jan./Jun., 2018. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2018_JLA%2050%20(1).pdf#page=10 Acesso em: 16 ago. 2018.

FERREIRA, S. P. A.; GONÇALVES, F. M. S. **Os cadernos PNAIC à luz do método indireto de Vygotski**: a proposta dos núcleos de significação como procedimento de análise documental. *Políticas públicas e prática docente em países da América Latina* (no prelo).

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement** - une lecture philosophique et épistémologique. Collection Carnets des sciences de l'éducation. Université de Génève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: **Uma introdução a Vygotsky.** Harry Daniels(Org,), tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 165-174.

UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL. **Programa de governo 2002 coligação Lula Presidente**, 2002.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In VIGOTSKI, L.S. **Psicologia teoria e método**, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101 (publicado originalmente em 1930).

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In Lev Semenovitch Vygotsky. **Teoria e método em psicologia:** Lev Semenovitch Vygotsky, tradução Cláudia Berliner. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.171-190. (Psicologia e pedagogia), (publicado originalmente em1933/34).

VIGOTSKI, L. S. Sobre o artigo de K. Koffka. "A introspecção e o método da psicologia." A título de introdução. In VIGOTSKI, L.S. **Psicologia teoria e método**, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 87-92 (publicado originalmente em 1926).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

XAVIER, R. S. de S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do pacto nacional pela idade certa: uma revisão sistemática. **Revista em Educação.** Belo Horizonte, v35, e21143, 2019, p.1-32.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento – GEPELLL – DGp – CNPq, Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva – NAI/ UEPB. Membro do GT 59 Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia – ANPPEP. Membro do GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos da Associação Nacional do Pesquisadores em Educação ANPEd. Email: francesfabiola@gmail.com

Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas é graduada em Psicologia pela UFPB, Mestre e doutoranda em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora Substituta do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), vinculado ao Centro de Educação da UFPB. É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento – GEPELLL – DGp – CNPq, vinculado ao Centro de Educação da UFPE. Professora Colaboradora do Projeto FLUEX PJ012-2020 Voluntariado e Tutoria entre pares na Brinquedoteca, da UFPB. Tem como foco de estudo e pesquisa os seguintes temas: linguagem, compreensão de texto, desenvolvimento infantil, brincadeiras infantis e educação inclusiva. E-mail: keilla.rso@gmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira é graduada em Psicologia. Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora, Nível Associado, lotada no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação, e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. Atua em cursos de formação de professores e tem interesses de investigação na área de linguagem, leitura, desenvolvimento e aprendizagem humanas. E-mail: tandaa@terra.com.br

SOBRE OS AUTORES

Alex Barbosa Abreu Pinto é mestre e doutorando em psicologia cognitiva. É especialista em gestão educacional e coordenação pedagógica. É especialista em avaliação psicológica. Áreas de interesse: psicologia dos processos criativos, psicologia da arte, estética, psicolinguística, processos de ensino e aprendizagem, psicologia do desenvolvimento.

Ângela Alves de Araújo Barbosa é graduada em Letras, licenciatura plena (Português/Inglês), pela FAFICA. Mestra em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: aangelaraujo@gmail.com

Elizangela Fernandes dos Santos é graduada em Letras, especialista em Psicologia na Educação, Mestre em Psicologia Cognitiva e doutoranda em Letras pela UFPE. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas relacionadas aos conceitos de Bakhtin vinculados ao diálogo em interface com teorias sócio-históricas e cultural da psicologia. E-mail: lelizz@hotmail.com

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento – GEPELLL – DGp – CNPq, Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva – NAI/UEPB. Email: francesfabiola@gmail.com

Keilla Rebeka Simões Oliveira de Freitas é graduada em Psicologia pela UFPB. Mestre e doutoranda em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora Substituta do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da UFPB. Tem como foco de estudo e pesquisa os seguintes temas: linguagem, compreensão de texto, desenvolvimento infantil, brincadeiras infantis e educação inclusiva. E-mail: keilla.rso@gmail.com

Mary Jécksam da Conceição Oliveira é graduanda em Pedagogia. Foi bolsista PIBIC/UFPE/CNPq no período de 2017/2018. E-mail: Maryjeclkam@gmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira é graduada em Psicologia. Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora, Nível Associado, lotada no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação, e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. Atua em cursos de formação de professores e tem interesses de investigação na área de linguagem, leitura, desenvolvimento e aprendizagem humanas. E-mail: tandaa@terra.com.br

Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em
2021.