

Repensando o certo e o errado - as bases epistêmicas da sóciocognição na escola

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT

Doutora em Letras e Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas; Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Resumo: Trabalhos que discutem a validação dos saberes veiculados pela escola em cotejo com o saber cotidiano dos alunos reivindicam a equivalência qualitativa entre os conteúdos escolares e as informações que os alunos agregam em suas vidas diárias. Tais estudos também propõem práticas de letramento que estabeleçam ligações entre esses dois universos de experiência. Numa perspectiva epistêmica da hipótese socio-cognitiva, é possível assumir essas postulações, propondo-se verificar, com isso, como os alunos cognizam relativamente aos seus domínios de conhecimento, e como os agentes escolares, exemplificados neste artigo pelo livro didático, reconhecem as realidades que os alunos constroem e revelam em sala de aula.

Palavras-chave: cognição; leitura; livro didático; ensino de português; avaliação

Abstract: Studies that discuss the validity of knowledge transmitted in school compared to the common knowledge brought by students claim for the qualitative equivalency between school contents and information that students assemble in their daily lives. Those studies also propose literacy practices which can establish relationships between these two universes of experience. From an epistemic perspective of the social-cognitive hypothesis, it is possible to assume these ideas, and to verify how students cognize relatively to their domains of knowledge, and how school agents, exemplified in this article by the textbook, recognize those realities that students built and reveal in classroom.

Keywords: cognition; reading; textbook; Portuguese teaching; assessment

O olho só vê o que a mente está preparada para compreender.

Henri Bergson

1. Introdução

Um dos conceitos mais significativos, representativos e característicos dos acontecimentos e relações no ambiente escolar é a noção de certo em oposição à de errado. Esta dicotomia é uma das marcações de fronteiras entre, de um lado, a esfera do conhecimento institucional, ocupado pelo professor, pelo livro didático e pelas avaliações, e, de outro lado, a esfera do conhecimento do aluno e de sua vida cotidiana.

Nessa marcação, a prerrogativa do acerto (e de se estar certo) é sempre determinada e localizada no espaço institucional, não havendo a rigor quase nenhuma possibilidade de, num eventual confronto entre ambos os espaços, o lugar do aluno prevalecer. Em consequência, estabeleceu-se uma cultura escolar em que não há alternativas além de se estar certo ou errado, e, igualmente, também não há possibilidade de o movimento em função do que se deve pensar e agir possa ir na direção do pensamento do aluno.

A construção de raciocínio que separa o certo do errado vem articular-se a um padrão institucional mais amplo e artificial, que também afasta de forma estanque o saber veiculado pela escola do saber que o aluno traz. Existem evidências que comprovam este afastamento (BRITO, 1983; ORLANDI, 1994; GERALDI, 1995; SIGNORINI, 2001; GERHARDT, 2006b entre outros) e demonstram que o saber da escola é tido e havido como melhor que o saber do aluno. Isso ocorre não por conta das suas características intrínsecas ou da sua origem, mas sim por força de determinações externas, históricas: sua valorização por parte das elites sócio culturais; sua documentação bibliográfica (ao mesmo tempo causa e consequência do seu privilégio diante dos saberes cotidianos); sua transmissão metodologizada, formalizada e institucionalizada; a existência de uma metalinguagem

agregada, cuja aquisição é fundamental para o sucesso na escola (WELLS, 1994).

No entanto, uma série de estudos que buscam discutir a escolarização (SOARES, 2004, 2005; KLEIMAN, 1998, 2006 etc.) tem privilegiado uma articulação igualitária entre os conhecimentos escolares e cotidianos, diferenciados basicamente por aspectos contextuais. As informações pertencentes a esses dois diferentes tipos de saberes são de variadas naturezas: há saberes específicos da vida escolar, como certos conceitos e cálculos da Matemática e da Física, e saberes específicos da vida cotidiana, como receitas e pequenos consertos. Mas há também saberes que apenas se distinguem pelo enquadramento, como por exemplo a notícia de jornal lida na rua e em casa, e que também pode ser lida na escola com fins de análise e avaliação, em aulas de História ou de língua (KLEIMAN, 2006). É nesse sentido que se pode afirmar, junto a uma série de autores que se debruçaram sobre essa questão (SCRIBNER & COLE, 1981; STREET, 1984; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1999; WELLS, op. cit.; FAIRCLOUGH, 2002; SOARES, 2004; KLEIMAN, 2006 etc.), que nenhum saber se torna melhor, mais científico, apenas porque é transmitido pela escola.

A esses estudos também se pode agregar uma perspectiva cognitivista: toda forma de saber, independentemente da sua atribuição ou finalidade, é adquirida com o concurso de processos mentais e cerebrais gerais, que são indiferentes à natureza da informação, ou ao juízo social acerca dela, bem como aos espaços em que a pessoa cogniza. Não existem processos cognitivos específicos para a escola, para a ciência, para a vida cotidiana ou para qualquer outro domínio de experiências. Eles a rigor são os mesmos, variando apenas a informação empregada na sua realização. Isso nos leva a assumir que, também em termos cognitivos, não há diferença qualitativa entre os conceitos.

Evidentemente, ao nos propormos tal ideia, estamos nos contrapondo diretamente à relação tradicional entre certo e errado: ora, se não há distinção qualitativa que

privilegie os saberes escolares diante dos cotidianos, como essa pressuposição poderá afetar os julgamentos de valor, a avaliação e a comunicação entre professores e alunos em sala de aula?

Essa pergunta torna-se ainda mais necessária quando se pensa em contextos de atividades e de avaliação onde não raro a diferença entre o julgamento dos alunos para um dado problema é massivamente diferente da proposição de resposta certa colocada pelo livro didático, pelo professor, pelo instrumento de avaliação ou qualquer outro agente escolar. Neste artigo, assume-se que esse tipo de situação, antes de representar um contexto de não aprendizado ou pouco interesse por parte dos alunos, será um convite à investigação de como se pode compreender o seu trabalho cognitivo em função do que a escola espera deles. Tal proposta se faz com o intuito de estudarmos os fenômenos do aprendizado reconhecendo que ele precisa se fazer também levando em conta a dimensão epistêmica da construção de significados de toda natureza (cf. também RESNICK, 1994; SINHA, 1999; TOMASELLO & RAKOCZY 2003; SINHA & RODRÍGUEZ, a sair).

Para esta investigação, partimos das seguintes premissas:

- 1) Os supostos erros dos alunos em exercícios e avaliações evidenciam a efetuação de processos cognitivos regulares, mas que geram significados não licenciados pelos agentes escolares (GERHARDT, 2006b). Tais “erros” podem derivar do fato de que as atividades propostas eventualmente desencadeiam mais de uma possibilidade de trabalho cognitivo.
- 2) Assim, a noção de certo e errado, nesse contexto, pode eventualmente se definir não pelo conteúdo em si, mas por padrões institucionais que norteiam a interação entre professor e aluno e definem os macro-objetivos da escola (Sinha, op. cit.). Em sala de aula, tais padrões estabelecem quais informações participarão do trabalho cognitivo a ser realizado pelos

alunos, que precisam reconhecer as normas de comportamento sócio-cognitivo na escola para apreenderem melhor os conteúdos.

- 3) Para dar conta do comportamento sóciocognitivo dos alunos, precisamos compreender as bases de conhecimento em que ele se sustenta, bem como as condições de validação, e de realidade, portanto, dos saberes que eles trazem, em contraste com saberes validados pela escola. Com isso estamos aqui reconhecendo que os saberes cotidianos e os escolares também se distinguem epistemicamente, além da distinção situacional citada acima. Esta idéia abre espaço para uma investigação epistêmica da sóciocognição.

A fim de discutir as premissas levantadas acima, partimos da análise de uma atividade de leitura de um livro didático de língua portuguesa da sétima série do ensino fundamental, a qual, aplicada junto a uma turma desta série numa escola pública municipal do Rio de Janeiro, RJ, apresentou massivas discrepâncias entre o que os alunos responderam e o que foi definido pelo gabarito do livro. Esse resultado se revela como uma situação ótima para que possamos investigar o que levou os alunos, em termos de trabalho cognitivo, a se comportar diferentemente do que era esperado por quem elaborou o livro.

O que motiva nossa investigação e fundamenta as ideias acima são as deliberações acerca do caráter situado da cognição (RESNICK, *op. cit.*; TOMASELLO, 1999; SINHA, 1999; TOMASELLO & RAKOCZY, *op. cit.* etc.). As questões tratadas neste artigo também serão observadas mediante nossas postulações acerca do aporte epistêmico da sóciocognição, a par da perspectiva pragmática (sintetizada em SALOMÃO, 2003). A próxima seção tratará das formas de pensar numa sóciocognição assumindo suas bases epistêmicas, enquadrando este pensamento na esfera escolar.

2. O aporte epistêmico da sóciocognição e o universo das experiências escolares

2.1 Horizontes teórico-epistemológicos

Assumir a existência de uma sóciocognição, com princípios e mecanismos definidos, é uma conquista recente dentro das ciências da cognição e da linguagem. Que se dirá, então, da assunção de uma sóciocognição de base epistêmica, a qual, provavelmente por ter sido esparsamente observada em alguns trabalhos, não está propriamente enquadrada em um universo maior e mais bem fundado de investigação dos fenômenos da linguagem e da cognição. Entretanto, mesmo nessas condições, a Linguística Cognitiva, ainda nos seus primórdios, já fincava os alicerces para que hoje possamos visualizar os processos cognitivos em termos epistêmicos.

Linguista formado nas frentes gerativistas de estudo da língua, Charles Fillmore, ao anunciar o “significado relativizado a cenas” (FILLMORE, 1977) e romper com a tradição formalista gerativo-transformacional, abre espaço para que a cognição humana possa ser vista não apenas de uma perspectiva unívoca, ontogenética, inata e ascendente, mas também como sendo o trabalho da mente na construção de significados de toda sorte, adequados à realidade que se pretende ver, acreditar e transmitir às outras mentes.

Do movimento de Fillmore para o de George Lakoff (também um dissidente do gerativismo) e Mark Johnson (LAKOFF & JOHNSON, 1980), institui-se a metáfora não apenas como mera figura de linguagem, mas sobretudo como procedimento cognitivo geral de projeção interdominial, e a cognição perspectival (termo de TOMASELLO, 1999) passa a ser vista como sendo a capacidade da pessoa de conceber as coisas em diferentes domínios de experiência. As formas como isso pode ser feito foram apresentadas por Gilles Fauconnier (FAUCONNIER 1994[1985]), que descreve os alicerces processuais de funcionamento da mente humana ao lidar com o fazer comunicativo, onde se enquadram e

se reenquadram compreensões, conceitos e referentes à medida que o discurso flui.

Em Fauconnier, possibilita-se a observação da mente como se projetando e visualizando diferentes universos, diferentes domínios, passando de um a outro num átimo de segundo. Mais tarde, a ideia de mesclagem conceptual (desenvolvida em FAUCONNIER & TURNER, 2002) permitiu entender que, também numa perspectiva de tempo real, podemos lidar com diferentes domínios ao mesmo tempo, capturando aspectos em comum entre eles. Tais diferentes domínios tornam-se, no processo de mesclagem, inputs para a formação de novos significados, fundados em bases de conhecimentos de diferentes naturezas: a língua, os modelos cognitivos idealizados (LAKOFF 1987), os esquemas imagéticos (JOHNSON, 1992), as molduras conversacionais e contextuais (DURANTI & GOODWIN, 1992).

Em particular, a assunção das molduras conversacionais e contextuais como meio semiótico análogo a todo saber articulado à linguagem proporcionou a Salomão definir a sóciocognição em termos pragmáticos, em especial para estudos em descrição linguística (SALOMÃO, op. cit.). Neste aporte, tem-se por princípio que, na essência da formulação das construções gramaticais (GOLDBERG, 1995, 2006), e, muitas vezes, de novas formas que se criam por força das pressões on-line da interação, sobrevivem modelos culturais de comunicação que não podem ser deixados de lado no estudo do significado.

Assim, junto a uma sócio-história que prevê padrões gerais de construção da gramática de uma dada língua (TOMASELLO, 2003 e os demais trabalhos partidários da *usage-based linguistics*), é preciso observar uma sóciointeração como materialização desses padrões, que só teriam real substância no calor da interação e na construção de um significado que vale para o momento e para as pessoas em função das quais se produz (GERHARDT 2006a, SALOMÃO op. cit, COULSON, 2001). Assim, nesta concepção, leva-se totalmente em conta, como postulado teórico fundamental, a ideia de que uma das

particularidades fundamentais do Homo sapiens, que o define em termos de cognição, ou, melhor dizendo, de sóciocognição (cf. ADOLPHS, 2003), é a sua capacidade de cognizar situadamente, e em atenção e ação conjunta (TOMASELLO, 1999; TOMASELLO & RACOKZY, op. cit., EILAN et al., 2005), e o fazer levando em conta mais de um domínio de experiências.

2.2 A natureza epistêmica da sociocognição e o contexto escolar

Na visada teórica delineada acima, vê-se que, em cotejo com os estudos de base nas postulações de Jerry Fodor e colegas, a concepção da pessoa que cogniza em mais de um domínio, mesclando significados de universos distintos em função da criação de outros novos, é um dos pontos comuns nos trabalhos que se propõem avaliar a cognição nos termos propostos pela Linguística Cognitiva e pela ciência da cognição que advoga por uma mente não autônoma e não-bottom-up. Por isso, não é de surpreender que, a par da capacidade humana de articular mais de um domínio de experiências, proponha-se também a propriedade de articular mais de um domínio de realidade.

Esta defesa já se faz presente, mas de forma seminal, no trabalho de Olson & Astington, 1990, que, entre outras ações, avaliam a pesquisa de Luria acerca do letramento nas comunidades dos Montes Urais na década de trinta, considerando o que fez alguns sujeitos não oferecerem as respostas esperadas quanto à finalização dos silogismos propostos nos testes aplicados pelo pesquisador russo. Observando as perguntas e respostas da pesquisa, Olson & Astington reconhecem nelas dois níveis de compreensão textual: um, o do texto, em que os referentes se dispõem espaço-temporalmente; outro, que não foi propriamente definido pelos autores, mas estamos denominando aqui como metatexto, onde se validam os significados propostos pelo texto, ou seja, onde se colocam suas “condições de verdade”, por assim dizer, e de realidade. Justifica-se este conceito a partir dos achados em ciência da cognição que

ratificam em termos sócio-cognitivos a chamada teoria da mente, que é a capacidade que as crianças adquirem, mais ou menos aos quatro anos, para checar as condições de validação do discurso dos adultos (TOMASELLO & RAKOCZY, op.cit.; MOLL & TOMASELLO 2007; SINHA & RODRÍGUEZ, a sair, a partir de SINHA, 1999).

Para se dar conta do conceito de metatexto, é preciso assumir completamente a construção de significado como ocorrendo em dois planos epistêmicos: o plano dos fatos e coisas em sua ontologia, e o plano de suas condições de validação. Isso ocorre no trato com o material linguístico e também em todo processo de cognição social; constituem esse plano de validação, entre outros valores, as bases de conhecimento (GERHARDT, 2006a) utilizadas para a compreensão dos significados.

Inclui-se no nível do metatexto o reconhecimento estrutural de um texto: no caso, o sujeito da pesquisa de Luria, para dar uma resposta satisfatória às perguntas feitas, precisava reconhecer que estava diante de um silogismo. Sobre a pesquisa em questão, Olson & Astington salientam que os sujeitos que não conseguiram visualizar os silogismos identificavam os seus referentes mas não a estrutura metatextual silogística, cujo aprendizado em princípio não teria lugar na vida cotidiana, mas sim na escola.

A partir de Olson & Astington, uma nova leitura pode ser feita das conclusões de Luria - agora, levando em conta os planos de compreensão em que se encontravam, de um lado, o sujeito da pesquisa, e, de outro lado, o entrevistador: respectivamente, o plano do texto e o do metatexto. Daí se inferir, em consequência, a necessidade de perscrutar como o aluno cogniza, no plano dos referentes postos, e metacogniza, no plano das condições de validação e de realidade (NELSON, 1996), acerca dos conteúdos ministrados na escola.

As conclusões a que os autores chegam levam à reflexão de que, para uma ciência da sociocognição, a mera adoção da perspectiva da pessoa que cogniza não é suficiente. É preciso também visualizar quem é essa

pessoa, onde (num sentido lato) e com quem ela se coloca para a interação, e com que objetivos. E, por sua vez, essas variáveis necessitam estar em coerência para que a negociação interacional tenha algum sucesso. Em outras palavras: as pessoas apenas construirão efetivamente significados conjuntos em interação se estiverem afins em termos de domínio de realidade e de experiência.

E, para isso, ocupar o mesmo lugar físico não é suficiente para que os interactantes visualizem os mesmos objetos: uma identificação fidedigna dos objetos de conhecimento por cada elemento da cena é fundamental na construção de uma intersubjetividade situada. Quanto a isso, os trabalhos voltados para a investigação da atenção conjunta defendem que o estabelecimento de um dado objeto de cognição depende das condições epistêmicas dos sujeitos em interação entre si e com esse objeto. Dessa forma, se, por uma série de motivos, as pessoas que precisam estar numa experiência de atenção conjunta não estiverem de fato nesta condição, a saber, na condição de ocupar o mesmo espaço epistêmico, elas não estarão tendo o tipo de experiência que supõem estar tendo: no caso, olhar junto com o outro para um mesmo objeto de conhecimento (CAMPBELL, 2005). Ou, nos termos de Lev Vygotsky, não ingressarão na zona de desenvolvimento proximal.

A esse aporte epistêmico de compreensão sociocognitiva das coisas, soma-se a preciosa postulação, advinda da compreensão pragmática e processual da sociocognição, de o significado emergir de negociação entre os interactantes (SALOMÃO, op. cit.): a compreensão de um dado objeto de conhecimento, numa situação de ação conjunta, não pode se dar de outra forma senão por meio de negociação interacional. Diante disso, no plano de pesquisa proposto neste artigo, cabe questionar quais seriam as condições de negociação de significados em sala de aula, e que posições relativas devem assumir professor e alunos para o alcance bem-sucedido dos significados.

Nas condições de sala de aula, por natureza assimétricas, este alcance só pode acontecer com o olhar

do professor, primeiro para a compreensão do foco de atenção, ou, melhor dizendo, do lugar epistêmico onde está o aluno, e depois para o caminhar conjunto para novos universos. Tal compreensão remonta aos estudos de Emilia Ferreiro e às suas conclusões de que a escola não deve ter como função precípua oferecer ao aluno conhecimentos que ele supostamente não acessaria fora dela; antes, precisa trazer à consciência do aprendiz saberes e informações que compõem universos que ele adquiriu antes de ingressar na escola.

Levando em conta essa percepção, a condição ótima de aprendizado está em a pessoa que conduz o aprendiz, antes de tudo, reconhecer os seus interesses, para que ambos possam chegar juntos a novas compreensões sobre as coisas, em vez de tentar incutir no aprendiz os seus conceitos, sem buscar compreender onde de fato ele está, em que ele acredita, qual é e onde fica o seu mundo (PEDERSON, 1998; TOMASELLO, 1999, p. 105). Dessa forma, a ciência da cognição vem consagrar a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que reconhece na sala de aula o espaço de resgate da condição de subjetividade e individualidade, de dignidade, enfim, para as pessoas, através do olhar respeitoso que o professor necessariamente deve dirigir ao aprendiz. Só liberta quem é livre, já dizia o grande educador.

Com o que se estabeleceu acima, é preciso salientar que não se está aqui discutindo questões inéditas. Existem já trabalhos que apontam a necessidade de compreensão do letramento como fenômeno situado (e já citados neste artigo), que pode dar conta do entendimento das atitudes linguísticas e não linguísticas dos alunos em situações escolares e reais de letramento. Ao propormos a observação das dimensões sociocognitivas da construção de significados na escola, poderemos inaugurar a possibilidade de observar cada aspecto do aprendizado também como um fenômeno de construção epistêmica, relativamente ao qual a cognição se ajusta e funciona. A partir disso, será possível compreender de forma mais fidedigna não apenas as diferenças entre as construções

de letramento social e escolar, mas também as bases sociocognitivas sobre as quais essas construções se edificam. Neste âmbito, o ponto central a ser investigado é onde está exatamente a diferença primordial entre uma e outra situação: nos processos cognitivos empregados, ou nos saberes normalmente válidos e vigentes. Assumimos essa questão na análise da atividade de livro didático sobre a qual nos debruçamos, porque ela está diretamente ligada à discussão sobre como podemos enquadrar a cognição humana no ambiente escolar. É o que se verá na seção abaixo.

3. A atividade

A atividade que nos interessa para a discussão dos tópicos deste artigo é a que se propõe à interpretação do texto “Negócio de menino com menina”, de Ivan Ângelo (CORREA & LUFT, 2000). Transcrevemos abaixo o material da forma como foi apresentado no livro, incluindo o texto motivador para a leitura, que pode orientar os alunos para uma perspectiva de construção de significados.

I. O texto

Muitas pessoas, acostumadas a conviver diariamente com o dinheiro e o poder que ele dá a quem o possui, pensam que podem comprar tudo o que desejam. Mas... será que podem mesmo? Leia o texto e descubra.

Negócio de menino com menina

O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

- Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

- Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

- Esse passarinho é pra vender?

- Não senhor.

O pai olhou para a filha com uma cara de deixa pra lá.

A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

- Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

- Quanto você quer pelo passarinho?

- Não tou vendendo não senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

- Ah, pai, compra.

Ela não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador: No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes:

- Dou dez mil.

- Não senhor.

- Vinte mil.

- Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

- Trinta mil.

- Não tou vendendo, não, senhor.

O homem resmungou “que menino chato” e falou pra filha:

- Ele não quer vender. Paciência.

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades da transação:

- Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

- Deixa comigo.

Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola. O homem, maneiro, estudando o adversário:

- Qual o nome deste passarinho?

- Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.

O homem, quase impaciente:

- Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o quê?

- Aaaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira, vez, falou com o menino:

- Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

- Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.

O homem:

- E canta?

- Canta nada. Só faz chiar assim.

- Passarinho besta, hein?

- É. Não presta pra nada, é só bonito.

- Você pegou ele dentro da fazenda?

- É. Aí no mato.

- Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.

O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão.

- Dou quarenta mil, pronto. Toma aqui.

- Não senhor, muito obrigado.

O homem, meio mandão:

- Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?

- Não, não tou vendendo não.

- Cinquenta mil! Toma! - e puxou a gaiola.

Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.

O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.

- Quero não senhor. Tou vendendo não.

- Não vende por quê, hein? Por quê?

O menino, acuado, tentando explicar:

- É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.

- Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:

- Amanhã eu dou ele pra você.

Ela sorriu e compreendeu.

(Ivan Ângelo. *O ladrão de sonhos e outras histórias*.
São Paulo, Ática, 1994.)

Particularmente, o texto que nos interessa nesta investigação traz à mente a configuração da *cena comercial* (FILLMORE, op. cit), representativa da cognição e da construção do significado relativizado a cenas, nos termos já citados aqui: entidades e processos em articulação, de forma tal que se pode depreender deles um quadro de visibilidade definido em que o todo – a cena – será compreendido através das partes – entidades e processos, e vice-versa (cf. LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995).

Evidentemente, tomando-se a natureza perspectival da cognição, a compreensão das cenas pode se dar de múltiplas formas, cada qual levando em conta o elemento ao qual se queira conferir ênfase num dado momento: no caso da cena comercial do texto, incluem-se, como elementos básicos, o menino como (presumido) vendedor, o pai como comprador e o passarinho como objeto a ser vendido, e, como elemento acessório à cena, a menina, como parte beneficiada.

Quanto a isso, atente-se para o título do texto – *Negócio de menino com menina*, que traz à luz o vendedor e o beneficiado, dessa forma mantendo à sombra o comprador e o objeto de negociação. Em princípio, aqueles elementos é que se manteriam à luz na mente do leitor, alimentando sua hipótese sobre quem são os personagens principais do texto (cf. KLEIMAN, 1995). Entretanto, vê-se que o texto motivador, aliás, anterior ao título, contrapõe-se a ele porque comenta o comportamento de outro elemento de cena, o pretense comprador, aqui representado pelo pai da menina; este dado sugere que, para o livro didático, o pai é que seria o elemento-chave do texto.

Assim, o aluno-leitor terá diante de si, antes mesmo de tomar contato com o texto, as opções de escolha sobre o que focalizar: o menino vendedor, a menina beneficiária ou o pai comprador. Em qualquer forma que se apresente,

este quadro se mostra interessante, porque já oferece ao aluno a maioria dos elementos da cena comercial, o que lhe favorece a leitura, lhe facilita a depreensão em nível metatextual e lhe confere a prerrogativa de escolher quem será o seu protagonista.

Além desses elementos, há que se incluir também a perspectiva dos leitores: alunos de escola pública, de sétima série, portanto meninos e meninas, adolescentes. Nesse sentido, supomos encontrar em suas respostas, do seu ponto de vista, que o personagem do texto a se materializar, a ganhar vida na mente dos alunos, será o menino pobre, que muito provavelmente é um aluno de escola pública e pouco tem de seu além de um passarinho, e ocupará o lugar assumido pelas crianças que lerão o texto e responderão à perguntas. Será pouco provável, assim, que eles se identifiquem com a menina rica que deseja o passarinho como um capricho, um mimo, ou com o adulto e arrogante pai.

Dessa forma, postas estas considerações, vejamos como elas se realizam nas perguntas e no gabarito do livro, em confronto com as respostas dos alunos.

II. As perguntas

Enumeramos abaixo quatro das perguntas referentes ao texto, com as respectivas respostas propostas pelo livro didático.

1 - De que trata o texto?

Trata da tentativa de compra de um pássaro.

2 - O narrador do episódio é também personagem ou não? Por quê?

O texto foi narrado na terceira pessoa; logo, o narrador é mero observador do episódio.

3 - O novo dono da fazenda tentou convencer o menino a vender o passarinho assim como convencia as pessoas na Bolsa de Valores. Ele conseguiu? Justifique.

Não. Embora habituado a convencer e a encorajar pessoas a dispor de grandes quantias de dinheiro, foi incapaz de “dobrar o menino”.

4 - Conta o narrador que “O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto

vermelho do sol” (linhas 36 e 37). O que terá concluído o dono da fazenda com esse olhar?

Resposta pessoal. Provavelmente que ele era rico e o menino pobre e que a compra do passarinho era uma mera questão de preço.

5 - As duas crianças sentiam uma ternura especial pelo passarinho. E o pai, o que ele pensava da avezinha?
Que era um “passarinho besta.”

6 - O que o garoto quis dizer com “Não presta pra nada, é só bonito” (linha 56)? Você acha que a beleza (o belo) precisa ter utilidade pública?

Respostas pessoais. A função do belo vai além das necessidades primárias do homem. Ela nos dá prazer, alegria, nos sensibiliza, emociona e humaniza.

7 - O que o homem disse ao menino para demonstrar que tinha poder sobre ele e sobre o passarinho?

“Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.” (linha 59)

8 - O que demonstrou o pai ao dizer “É tudo ignorante” (linha 79), referindo-se à intransigência do menino?

Demonstrou ser preconceituoso em relação às pessoas do campo.

9 - O texto comenta pouco sobre as características físicas dos personagens. O que ficamos sabendo a respeito dessas características?

Ficamos sabendo apenas a idade das crianças e a cor dos olhos do menino e da menina.

10 - O comprador começou com dez mil e acabou oferecendo cinquenta mil. Em porcentagem, quanto aumentou a oferta?

500%.

11 - O narrador afirma com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapato, ou uma bicicleta velha (linhas 69 e 70). Hoje, quanto isso valeria em reais?

Em torno de cinquenta reais.

12 - O menino e o homem davam ao dinheiro a mesma importância? Justifique.

Não. Pelo menos naquele momento, o menino preferiu ficar com o passarinho a ter um lucro considerável com a venda dele.

13- Você acha que tudo pode ser comprado? Por quê?

Resposta pessoal.

Vê-se que a primeira pergunta revela o conhecimento, por parte do livro, da cena comercial de que ele trata. Note-se, porém, que a resposta não é coerente com o texto motivador, já que não enquadra o pai comprador, mas o processo de compra de que ele é agente, bem como o objeto de negociação. A segunda pergunta também busca inferir o reconhecimento do aluno sobre quem faz parte da cena, e quem não faz. Das demais perguntas, seis se encaixam na opção de enquadramento de cena já sugerida no texto motivador, mas, dessas, apenas uma (pergunta 6) focaliza o menino; as outras elegeram o pai como elemento-chave (perguntas 3, 4, 5, 7 e 8), em torno do qual os outros girarão como coadjuvantes. Já vimos que esta opção poderá não ter sido a escolhida pelos alunos, pelo simples fato de eles serem meninos, muito provavelmente pobres, assim como o menino com seu passarinho. Interessantemente, porém, em apenas um momento o livro demonstra ter dado conta disso, visto que, muito embora tenha reconhecido a cena comercial montada em função da narrativa, optou pelo pai rico como foco de atenção. Não se pode com isso interpretar que, ao selecionar o pai, o livro esteja desejando pôr à luz a questão do preconceito contra as pessoas pobres, porque a figura do menino também é forte neste sentido: mesmo tendo sido colocado como a parte fraca da negociação, mantém-se digno durante toda a narrativa, e generoso ao seu fim.

Diante desse fato, colocam-se duas questões: (i) levando em conta que a cognição é relativizada a cenas, os alunos reconhecerão a cena comercial disposta no texto, ou seja, captarão o seu significado em nível metatextual?;(ii) levando em conta que a cognição é perspectival e situada, que elemento da cena os alunos reconhecerão como protagonista? Será o pai rico, conforme a opção do livro didático? Será o menino pobre, conforme nossa hipótese?

Vejam, para responder a essas questões, as respostas que eles ofereceram. Por razões de espaço, selecionamos as respostas às perguntas 1 e 2, embora as outras respostas dadas pelos alunos também sejam representativas das proposições que este artigo apresenta.

Pergunta 1: De que trata o texto?

1. Se trata de um menino que acabou de pegar um passarinho e não quer vendê-lo de jeito nenhum para um pai e uma filha. Nem por 50 mil, pois ele quer mostrar para a mãe dele.
2. Dum menino humilde que tinha um belo passarinho e dum homem que o queria comprar para a sua filha.
3. De um menino pobre que pegou um passarinho de uma menina rica e mimada e o pai da menina que mimar e compra tudo para a filha.
4. De um menino que, ao encontrar um passarinho em uma fazenda, se recusa a vendê-lo para um homem, pois queria ficar um tempo com ele.
5. De um garoto pobre que não quer vender seu pássaro para um homem rico.
6. De um menino que tinha um passarinho e uma menina rica que pedia para seu pai comprar o passarinho do menino.
7. De um menino que não quer vender um pássaro para um homem.
8. De um menino que pegou um passarinho e não queria vendê-lo de jeito nenhum.
9. O texto trata de um menino que não queria vender o seu passarinho de jeito nenhum.
10. O texto fala sobre um menino que estava passeando com uma gaiola e um passarinho dentro e um homem com sua filhinha e querem comprar o passarinho.
11. De um menino que encontrou um passarinho numa fazenda e na volta para casa ele encontrou um homem que a pedido de sua filha queria comprar, mas o menino só queria ficar um pouco com o passarinho e depois ele o daria para a menina.
12. De um menino que encontrou um passarinho muito bonito e todo mundo queria comprar o pássaro.

13. De uma menina que deseja muito comprar um passarinho de um humilde garoto que insiste em não vender esse passarinho.
14. De uma menina que queria muito um passarinho e pediu para o pai comprá-lo porém o menino não queria vendê-lo, pois senão não iria ganhar comida e bebida.
15. O texto fala de uma menina que queria um passarinho, e o dono do passarinho não queria vendê-lo e o pai do menino fez de tudo para comprar, só que não conseguiu.
16. De uma menina mimada que pede ao pai para comprar um passarinho, e o pai é uma pessoa rica que acha que sabe de tudo.
17. De uma garota que pede para o pai comprar um pássaro de um menino.
18. Trata-se de um homem que queria satisfazer o desejo da menina de comprar o passarinho.
19. Trata de um homem que faz de tudo para comprar um passarinho de um garoto para dar para uma menina.
20. Se trata de um homem que queria comprar passarinho do menino, mas ele não queria vender.
21. Se trata de um homem e sua filha, quando eles vão para um sítio a filha do homem quer o passarinho que está “em poder” do menino, e o menino não quer vender o passarinho para o homem.
22. Se trata de um negócio de um homem e um garoto. O homem tenta comprar o passarinho do garoto e não consegue.
23. De um passarinho que o menino achou, que a menina pede para o pai comprá-lo, mas o menino não quer vender.
24. De um pai de uma menina consumista e mimada querendo comprar um passarinho de um menino humilde e sem ambição.
25. Da honestidade de um menino ao recusar o dinheiro do pai, da “ignorância” do pai que tenta comprar tudo para satisfazer as vontades da filha, para ela não irritá-lo.
26. O texto trata da diferença social, o pobre e o rico, e faz uma crítica sobre uma expressão: dinheiro compra tudo.
27. O texto se trata de um menino que não se importa com o dinheiro e sim com a felicidade.
28. Se tratava de um homem que queria satisfazer o desejo da menina de comprar o passarinho.

29. Do garoto que gostou e quer dar o passarinho para a menina.
30. Que o menininho ele não queria o dinheiro, ele queria apenas mostrar à mãe que ele conseguiu pegar o passarinho; o menininho gostou do passarinho.
31. De um menino que encontrou um passarinho.
32. Da menina, que queria comprar, do pai, que queria agradecer, e do menino, que queria mostrar o bicho pra mãe.
33. Se trata do passarinho que o menino pegou.
34. Se trata do passarinho que o menino tinha na mão.
35. Se trata de um homem que não sabia reconhecer como era ter a felicidade de ter conseguido, depois de muito esforço conseguir o que queria, e obrigou o menino a vender o passarinho.
36. Trata-se de que o menino não quer o dinheiro do homem e sim agradecer a menina.

Quanto a esta pergunta, duas observações interessantes podem ser feitas: a primeira é a de que os alunos, em sua grande maioria e sem qualquer motivação prévia, foram capazes de reconhecer e descrever, total ou parcialmente, a cena comercial que estrutura metatextualmente a narrativa: boa parte deles enumerou comprador, vendedor, objeto de negociação, o processo em si, e, naturalmente, a parte beneficiada. Apenas uma resposta, a 22, condensou toda a cena, enxergando o texto como a descrição de um negócio. As respostas 24 a 36, que não evocam a cena comercial, nos parecem francamente voltadas para satisfazer o texto motivador, que fala do valor moral do dinheiro. Dessa forma, a maioria das respostas revela a compreensão metatextual do texto, mais especificamente para a base de conhecimento que ele evoca para a leitura – a cena comercial.

A segunda observação é a de que, em 19 das 23 respostas que evocaram a cena comercial, o seu eixo, gramaticalizado no sujeito do enunciado, recaiu majoritariamente sobre o menino, e minoritariamente sobre a menina, seu pai e o passarinho. Isso fortalece nossa hipótese de que, ao conceptualizarem a cena, os alunos,

em sua maioria, focalizam o menino, e não os personagens que não se identificam com o seu lugar social; tal fato ocorre também em algumas respostas que não descrevem a cena comercial.

Algumas das perguntas seguintes, como já vimos, focalizam, no enunciado e na resposta sugerida, a posição do pai rico, ao contrário do que vêm sinalizando as respostas dos alunos. Veja-se como os alunos responderam à pergunta 3.

Pergunta 3: O novo dono da fazenda tentou convencer o menino a vender o passarinho assim como convencia as pessoas na Bolsa de Valores. Ele conseguiu? Justifique.

1. Não, pois o menino dizia que ele tinha acabado de pegar o passarinho e queria mostrá-lo para a mãe dele, mas no final ele falou para a menina que amanhã ele dava o passarinho para ela.
2. Não. Pois o garoto queria falar com ele mais um pouquinho... “É que eu demorei a manhã todinha para pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe”.
3. Não, porque o menino não estava se importando com o dinheiro, mas sim com o significado do passarinho, um significado sentimental.
4. Não. Pois o garoto quis ficar com o pássaro mais um pouquinho. Para mostrar pra mãe.
5. Não. Porque o menino dizia ter procurado o dia todo pelo passarinho, e queria mostrar para a mãe que pegou o passarinho para que ela se orgulhasse.
6. Não, o garoto não aceitou vender para ele, mas o menino aceitou dar para a filha dele que nem fez um proposta.
7. Não, porque o garoto queria mostrar para sua mãe o passarinho, por isso não vendeu para o homem.
8. Não, porque o garoto queria mostrar para sua mãe o passarinho, por isso não vendeu.
9. Não. Porque o menino dava mais valor para o orgulho da mãe dinheiro do pai da menina.

10. Não, porque o menino negou vendê-lo para mostrar o pássaro para a mãe.
11. Não, pois depois do trabalho que o menino teve para apanhar o pássaro o menino queria que a mãe visse que o garoto conseguiu pegar o pássaro.
12. Não, pois o garoto não ligava para o dinheiro.
13. Não, pois o menino não queria o dinheiro do homem e sim agradar a mãe.
14. Não. O menino não quis vender de jeito nenhum. Nem por todo o dinheiro.
15. Não. Pois o menino não queria o dinheiro, e sim agradar a menina.
16. Não. Porque o dinheiro não compra tudo.
17. Não. Porque o menino mostrou que passarinho não é qualquer coisa.
18. Não. Porque o menino não queria dinheiro pelo pássaro, e sim comida e bebida.
19. Não. Porque o menino não queria dinheiro em troca do pássaro, e sim alimento, porém para isso teria que mostrar o pássaro capturado para sua mãe, por isso não podia vendê-lo.
20. Não. Pois o menino queria mostrar à mãe dele, e brincar com ele.
21. Não. O menino não queria vender o pássaro, pois ele teve muito esforço para pegar o pássaro e queria mostrar a sua mãe o pássaro.
22. Não, pois ele queria o passarinho para mostrar para sua mãe.
23. Não, pois o menino não queria o dinheiro do homem e sim agradar a menina.
24. Não. Porque o garoto não queria vender de maneira alguma. Ele queria mostrar para sua mãe que conseguiu pegar.
25. Não. Porque o menino só ia dar o passarinho depois que ele mostrasse à mãe.
26. Não. Porque para aquele menino, aquele passarinho não tinha preço, era único.
27. Não. Porque mesmo depois de oferecer 50 mil em dinheiro, ele não vendeu o passarinho.

28. Não, porque ele foi fazendo ofertas para o menino, mas ele não aceitou, pois ele ficou o dia todo procurando o passarinho no mato.
29. Não, pois ele ofertava todo o dinheiro e o menino não vendia o passarinho.
30. Não, pois por mais que ele oferecesse, o menino não aceitava, pois queria o pássaro para sua mãe.
31. Não. Incrivelmente, o homem não conseguiu convencer o menino a vender o passarinho.
32. Não. Porque a amizade do passarinho não é comprada com dinheiro.
33. Não. Porque a amizade não tem preço (passarinho).
34. Não, porque o passarinho não estava à venda, o garoto não era interesseiro, ele apenas queria mostrá-lo a sua mãe. Isso mostra que o dinheiro não compra tudo.
35. Não, pois dinheiro não compra felicidade.
36. Sim, mas não por dinheiro.

Aqui salta aos olhos a discrepância entre o que a pergunta e a proposta do gabarito focalizam e as respostas dadas pelos alunos, já que, das 36 respostas, apenas cinco tomam o pai como eixo de cena; a grande maioria, como previsto, enquadra o menino. Isso é absolutamente natural, porque a leitura dos alunos se volta para o que é real, existente para eles: o mundo dos meninos e adolescentes pobres, que com esforço conseguem as coisas. O que não é natural é o livro privilegiar o ponto de vista do pai rico nas perguntas e nas propostas de resposta, parecendo ignorar que o material se destina a crianças e adolescentes, que evidentemente pensam e olham o mundo como tais, e não se interessariam em olhá-lo como olha o pai comprador. Diante desse quadro, perguntamo-nos o que motivou o livro didático a pretender, com as perguntas, que os alunos buscassem supor o que deseja e percebe o pai rico, saindo assim de seu universo de experiências sem qualquer motivação real para tanto.

Dessa forma, nos termos postos neste artigo, que são os da cognição perspectival, pragmática e epistemicamente situada, podemos afirmar que, na

atividade em questão, o livro didático, que poderia se estabelecer como ponte entre o lugar da escola, ocupado de imediato pelo professor, e o lugar do aluno, manteve, em vez disso, as pessoas inalteradas em suas realidades, ao eleger como protagonista da história o pai adulto e rico, e ignorando o menino, justamente o personagem com quem os alunos obviamente se identificariam. Se assumirmos que o significado das coisas é o ponto de vista de cena que depreendemos, para ambos os lugares haverá dois diferentes textos, ou seja, dois diferentes objetos. E o livro didático não cumpriu seu papel de fazer torná-los apenas um.

Tendo em mente os pressupostos da sociocognição, não podemos determinar, na atividade descrita aqui, e certamente em muitas outras que acontecem em sala de aula, quem está errado e quem está certo, já que a “verdade”, se é que ela existe em algum momento, vale segundo o ponto de vista em que cada um se coloca. A escola se posiciona no lugar do pai adulto e rico; o aluno se posiciona no lugar do menino pobre, porque é essa a realidade que conhece. E a atividade em nada serviu para que as relações entre esses lugares fossem observadas, quanto mais avaliadas, já que as perguntas não supuseram a existência do lugar do menino, tampouco relacionaram, de alguma forma, os lugares dos actantes da cena.

Em particular, na diferença entre as respostas sugeridas e as efetivamente oferecidas, pudemos ver quão diferentes são os ambientes assumidos pelo livro didático e pelos alunos. Na seleção das perguntas e na suposição das possíveis respostas, o livro didático, muito embora tenha compreendido a cena comercial, não observou que ela emoldurava uma relação assimétrica, com papéis sociais bastante semelhantes, aliás, aos papéis assumidos por professor e alunos em sala de aula: o homem rico encontra forte analogia na instituição, em sua absoluta ausência de possibilidade de resujeitizar o aluno olhando para cada um individualmente, e não para todos ao mesmo tempo, como massa pré-moldada. Na tentativa de se fazer o aluno

olhar para um lugar que não era o dele, o próprio o aluno e sua realidade foram esquecidos.

Poder-se-ia argumentar, diante da ausência do menino do foco da discussão na leitura do texto proposta pelo livro, a pressuposição de que sua realidade já é conhecida dos alunos, e a intenção de apresentar um novo ângulo da cena, a ser conhecido por eles. Entretanto, sabemos que, metodologicamente, ações deste tipo resultam inúteis, já que é necessário motivar o aluno a ver-se em cena, à medida que conceptualiza também os outros elementos que a compõem. E isso só poderá ocorrer se ele se sentir visto, sentir-se protagonista, sem precisar abandonar seu lugar para isso – mesmo porque, num ambiente em que falta a ação conjunta, não saberá para onde ir. De outra maneira, e diante do que já se afirmou neste artigo, sem que a escola saia de seu lugar em favor do aluno, não haverá um mesmo texto a ser visto, e, nesta situação, é bem pouco provável que haja aprendizado.

4. Propondo discussões

Este artigo baseou-se nas premissas básicas da compreensão epistêmica da hipótese sociocognitiva: a cognição relativizada a perspectivas de cena, consideradas como aportes para o que concebido como real; a tomada de ponto de vista necessária ao trabalho cognitivo sendo regida pela situação em que a pessoa se encontra, e pela interação em que ela se engaja no momento em que cogniza. Essa relação, definida em termos microssociais, materializa estatutos e tensões sócio-historicamente formatadas, as quais definem papéis, ou melhor, lugares sociais simétricos ou assimétricos. No nosso caso, lugares assimétricos, quais sejam: de um lado, o professor e o livro didático como representantes da instituição; de outro lado, o aluno como o outro lugar da relação.

O livro didático, agente escolar aqui em foco, é representativo do necessário movimento que não tem havido na escola brasileira: o movimento do adulto na direção da criança, antes de tudo; o olhar de reconhecimento sobre a criança e sua identidade, e não

na expectativa de que ela caminhe por uma estrada que nem sequer percebe, que dirá concebe. A propósito, não descartamos a possibilidade de que, numa situação real de aula, o professor julgue erradas algumas das respostas dos alunos, justamente por elas não terem considerado o que o pai rico fez e pensou, conforme pedido nas questões.

O aluno, por sua vez, por total falta de opção, permanece no seu lugar, carente de direcionamentos, porque ele não pode se mover a não ser com quem conhece o caminho e se dispõe a tomar sua mão, como já nos havia ensinado Vygotsky. E, pelo que nos parece, malgrado os movimentos em função de um conhecimento sobre a pessoa que articule cérebro, cognição e sociedade, sobretudo a micro-sociedade (ADOLPHS, op. cit.), o aluno continua sozinho, no mesmo lugar em que está colocado quando entra na escola. E, se nada for feito para uma aproximação sociocognitiva, e fundamentalmente ética, da escola na direção do aluno, é neste lugar que ele vai continuar, não ouvindo, ou ouvindo de outra perspectiva-o que para nós resulta no mesmo-, o que a escola diz.

Observe-se, a partir dessas verificações, que atividades escolares como a observada neste artigo em nada contribuem para alguma ampliação dos horizontes do aluno, já que a mera ação de expor ao seu conhecimento um outro domínio, sem observar o domínio em que ele mesmo está, não vai fazê-lo se colocar em alguma outra posição; é preciso, antes, que o que é real para o aluno seja reconhecido por quem, na relação institucional e assimétrica vigente na escola, admita como legítimo o saber que ele traz.

Ora, na base da compreensão epistêmica das coisas, está que o que é real para nós é aquilo que podemos visualizar, observar do ponto de vista em que nos colocamos. Mas isso não impede que possamos inferir outros pontos de vista, outras realidades, através dos processos cognitivos à nossa disposição. Mas o alcance de novos universos é um exercício, que na escola se faz na ação conjunta entre aluno e professor e não com o aluno em desamparo, mantendo as mesmas perspectivas

de conhecimento, que não são certas nem erradas, apenas pertencentes a ambientes diferentes do da sala de aula.

Neste sentido, torna-se importante a pesquisa que busca mensurar como as atividades de leitura que reconhecem a sociocognição nos parâmetros aqui delineados podem ajudar o aluno a ampliar o raio de compreensão dos significados com que toma contato na escola. Tais atividades, para muito além de suscitar a mera apreensão dos referentes, podem levar o aluno a metacognizar, ou seja, a reconhecer as bases estruturais de conhecimento em que eles se fundam, o que lhe é perfeitamente possível, como vimos no exercício aqui estudado: o conhecimento de tais bases é que lhe permitirá realizar movimentos para outros pontos de vista e, portanto, definir novas compreensões para as cenas que os textos prefiguram – uma prática cuja proficiência é necessária para leituras de qualidade cada vez mais refinada, em toda sorte de textos com que ele tiver contato. Este artigo traz, em sua essência, a provocação para que pesquisas deste tipo sejam realizadas.

Vale também, nesse sentido, a revisão das atividades de leitura nos livros didáticos, pela inequívoca relevância que o processo de leitura assume na escola, e pelas evidências cada vez mais frequentes de que em leitura não há certo nem errado, mas sim o que pode e precisa ser lido num dado momento. Tal ação, aliada a muitas outras já requeridas por quem pensa sobre educação neste país, possibilita ao aluno, de uma vez por todas, sair do lugar em que ele parece estar condenado, e finalmente ingressar, em sala de aula, num verdadeiro processo de ação conjunta com os agentes educacionais – condição *sine qua non* para o seu aprendizado.

Referências

- ADOLPHS, R. Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 4, p. 165-177, mar 2003.
- BRITO, P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 2, p. 149-167, 1983.
- CAMPBELL, J. Joint attention and common knowledge. In: EILAN, Naomi et al. *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology*. Oxford: University Press, 2005, p. 287-297.
- CORREA, M. H., LUFT, M. H. *A palavra é sua: língua portuguesa*. 7ª série. São Paulo: Scipione, 2000.
- COULSON, S. *Semantic Leaps: frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge: University Press, 2001.
- DURANTI, A., GOODWIN, C. *Rethinking Context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: University Press, 1992.
- EILAN, N. et al. *Joint attention: communication and other minds - issues in philosophy and psychology*. Oxford: University Press, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2002.
- FAUCONNIER, G. (1994[1985]). *Mental spaces*. Cambridge: University Press.
- _____, TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FILLMORE, C. Topics in lexical semantics. In: Cole, R. (ed.) *Current issues in linguistic theory*. Indiana University Press, 1977.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERHARDT, A. F. L. M. A construção on-line do significado: um estudo de caso. *Cadernos do CNLF*, volume IX, número 12, 2006a.

_____. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e Sociedade*, v. 27 no. 97, Campinas, SP, p. 1181-1203, set/dez 2006b.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning imagination and reason*. Chicago: University Press, 1992.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Schooling literacy and social change: elements for a critical approach do the study of literacy. In: OLIVEIRA, M. K., VALSINER, J. (eds.). *Literacy in human development*. Stanford, CT: Ablex Publishing Corporation. 1998. p. 183-226.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C., MIRANDA, M. (eds.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.23-36.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University Press, 1980.

MOLL, H., Tomasello, M. Co-operation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 639-648, 2007.

NELSON, T. O. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51 (2), 102-116, 1996.

OLIVEIRA, M. K., Oliveira, M. B. *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLSON, D. R., ASTINGTON, J. Talking about text: how literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics* 14, 1990.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 23, p. 29-36, 1994.

PEDERSON, D. Maternal attachment representations, maternal sensitivity, and the infant-mother attachment relationship. *Developmental psychology*, 34, p. 935-933, 1998.

RESNICK, L. Situated rationalism: biological and social preparation for learning. In: HIRSCHFELD, L., GELMAN, S. (eds.). *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: University Press, 1994. p. 474-493.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sócio-cognitivo da referência. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* no. 44. Campinas: UNICAMP, p.71-84, 2003.

SCRIBNER, S., COLE, M. *The psychology of literacy*. Harvard: University Press, 1981.

SIGNORINI, I. Literacy and communicative (in)flexibility: interactional failure in Brazilian programs of diffusion of knowledge. *Journal of pragmatics*, 33, issue 7. p. 969-997, 2001.

SINHA, C.. Situated Selves: learning to be a learner. In: Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (Eds.) *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford, Pergamon, 1999. p. 32-48.

_____, Rodríguez, C. Language and the signifying object: from convention to imagination. A sair em ZLATEV, J., Racine, T., Sinha, C. & Itkonen, I. (eds.). *The shared mind: perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins.

SMOLKA, A.L., GÔES, M., PINO, A. (1997). (In)Determinacy And the Semiotic Constitution of Subjectivity. In: FOGEL, A., LYRA, M.; VALSINER J. (eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. New Jersey, 1997. p. 153-164.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global/Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 89-113.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Harvard: University Press, 1999.

_____. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: University Press, 2003a.

_____. The key is social cognition. In: GENTNER, Dedre, GOLDIN-MEADOW, Susan. *Language in mind: advances in the study of language and thought*. Cambridge: the MIT Press, 2003b. p. 47-58.

_____, RAKOCZY, H. What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and language*, vol. 18, no. 02, p. 121-147, april 2003.

WELLS, G. *Learning and teaching "scientific concepts": Vygotsky's ideas revisited*. Paper presented at the Conference "Vygotsky and the human sciences". Moscow, Septe