

Contexto sob o viés da Sociocognição em livros didáticos de Língua Portuguesa /

Context under the bias of Sociocognition in Portuguese Language textbooks

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães*

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus de Serra Talhada, doutora em Linguística e atua nas áreas de Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada.

 <http://orcid.org/0000-0003-3743-2256>

Recebido em: 27 jun. 2022. Aprovado em: 27 jul. 2022.

Como citar este artigo:

GUIMARÃES, Lílian Noemia Torres de Melo. Contexto sob o viés da Sociocognição em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 3, p. 10-34, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8152338>

RESUMO

Tomando por base os pressupostos teóricos da Sociocognição, contexto constitui-se em uma construção (re)elaborada entre os participantes de uma interação a partir de variados elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a compreensão e produção de discursos (VAN DIJK, 2012). A partir disso, o artigo tem por objetivo geral averiguar a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental anos finais. Especificamente, pretendemos elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos através do trabalho realizado na seção de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre o tema adolescentes. Como metodologia, analisamos a coleção *Vontade de Saber Português* aprovada pelo PNLD (2014). Os resultados gerais levaram-nos a considerar que a coleção analisada procurou adotar estratégias que tentassem colocar em cena um leitor ativo no processo de compreensão. Tais estratégias indicaram a relação intrínseca existente entre os modelos de contexto ativados e o processo de compreensão discursiva acerca da temática trabalhada na unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto; Livro didático; Sociocognição.

ABSTRACT

Based on the theoretical assumptions of Sociocognition, context is a (re)elaborated construction between the participants of an interaction based on various elements in a specific social situation that the interlocutors consider relevant for the understanding and production of discourses (VAN DIJK, 2012). Based on this, the general objective of the article is to investigate the relationship that is established between context and understanding in the opening sections of the thematic units of Portuguese Language textbooks for Elementary School final years. Specifically, we intend to list the context models activated by the authors of the textbooks through the work carried out in the opening section of the units, in order to understand the discourse(s) that these works reveal to students on the subject of adolescents. As a methodology, we analyzed the collection *Vontade de Saber Português* approved by the PNLD (2014). The general results led us to consider that the analyzed collection sought to adopt strategies that tried to put an active reader on the scene in the comprehension process. Such strategies indicated the intrinsic relationship between the activated context models and the process of discursive understanding about the theme worked in the unit.

KEYWORDS: Context; Textbook; Sociocognition.

*



lilian.noemia@ufrpe.br

1 Introdução

O conceito de contexto desperta um interesse crescente de investigações em diversas áreas, como Literatura, Semiótica e Artes, Estudos do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Sociologia, Etnografia e Antropologia, Psicologia e em variados campos de estudo da Linguística (VAN DIJK, 2012). Cada uma dessas áreas direciona o seu olhar para o assunto sob pontos de vista distintos e isso possibilita que ele seja definido e caracterizado de diversas maneiras.

Tomando por base os pressupostos teóricos da Sociocognição, ancoramo-nos no conceito de que contexto se constitui em uma construção (re)elaborada entre os participantes de uma interação a partir de variados elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a compreensão e produção de discursos (VAN DIJK, 2012). Compartilhando dessa abordagem, destaca Falcone (2012) que as propriedades (inter)subjetivas dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados entre eles e a ação de como interpretam os aspectos contextuais serão tidos como peças fundamentais para a compreensão do discurso, como também, para controlar a produção do discurso.

Para Van Dijk (2012), contexto é considerado como modelo mental; na realidade, constitui-se em um tipo especial desse modelo, denominado de modelo de contexto. Ele configura-se numa “base mental” tanto para a produção, a recepção e compreensão de discursos (VAN DIJK, 2001, p.75). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) primeiramente um modelo mental desse evento, ou seja, o que sabem sobre ele, qual a opinião que têm sobre ele, quem são os participantes que estão envolvidos nesse evento, quais são as suas regras etc. O que vai contribuir para a ativação desse modelo compreende exatamente no que esses falantes vão considerar como sendo importante no evento. Uma vez produzido esse modelo de contexto, eles iniciam a produção de seus discursos.

Essas definições demonstram a importância que o contexto tem para os processos de produção e compreensão de textos e de discursos. Em relação a este último aspecto, Marcuschi (2008) enfatiza a ideia de que, para se compreender uma expressão linguística ou um texto em uso, é primordial entendê-lo em seus contextos. Desse modo, para o desenvolvimento de possibilidades de compreensão textual, faz-se necessário que o leitor, falante ou ouvinte, não

apenas leve em consideração a informação textual, mas também o contexto de determinada situação social.

Partindo de tais considerações, questionamo-nos: o trabalho realizado nas seções de abertura de unidades temáticas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental anos finais possibilita a ativação de quais modelos de contexto e, por conseguinte, compreensões de que discursos acerca dos temas explorados pelas unidades?

A partir dessa indagação, objetivamos de modo geral neste artigo averiguar a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental anos finais. Especificamente, pretendemos elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos por meio do trabalho realizado na seção de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre o tema adolescentes.

Em relação a este objetivo específico, mesmo sabendo que os modelos de contexto não são observáveis, propusemo-nos a averiguar os possíveis modelos de contexto ativados pelos autores, pois nos fundamentamos nas considerações de Van Dijk (2012), quando afirma que “os discursos podem ser tomados como um dos modos de tornar os contextos visíveis via expressão ou manifestação” (p.185). Se os contextos se constituem, como já mencionamos, em modelos de contexto, podemos dizer que, por meio dos discursos que são materializados em textos, esses modelos podem se tornar um pouco mais evidentes. Tornando-se “visíveis”, como assegura o autor, depreendemos que eles podem ser analisados e, com isso, elencados.

Além desse argumento, Van Dijk (2012) menciona que eles têm como característica estruturar e controlar como “as coisas são ditas na situação em curso” e, por isso, determinam o conhecimento geral e informações dos modelos de eventos (experiências), como também as estruturas variáveis do texto e da fala, a sintaxe, a seleção léxica e mais geralmente o estilo, o registro e a retórica (p.147). A partir desta consideração, poderíamos depreender que os modelos de contexto motivadores para a produção e compreensão de discursos/textos dos livros didáticos possivelmente podem ser “observáveis” por meio de algumas categorias, como: seleção dos objetos de ensino, das unidades temáticas, dos textos que integram as atividades de leitura, do tipo de leitor presumido pelas atividades, dos elementos de contextualização, dos enunciados das questões etc.

Desse modo, acreditamos que as averiguações dos possíveis modelos de contexto, por meio de categorias construídas, vão nos dar suporte para entender os discursos que as coleções

de Português do Ensino Fundamental (EF) revelam para o aluno leitor a respeito do tema adolescentes. Sabemos que muitas outras temáticas são contempladas pelas coleções e são tão relevantes quanto essa escolhida para ser investigada, entretanto, por questões metodológicas, realizamos um recorte de apenas um tema para que pudéssemos expor neste artigo as nossas análises. É interessante lembrar e deixar claro que o nosso foco não é investigar as construções identitárias dos adolescentes, mas, sim, pesquisar as relações entre os modelos de contexto e compreensão, e a influência dessa relação no processo de compreensão dos alunos leitores sobre os discursos que serão veiculados nos livros didáticos (LD) do EF a respeito de tais temáticas.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: explanação de alguns estudos que vieram sendo realizados sobre contexto; abordagem que a teoria da Sociocognição dá ao tratamento do contexto, contemplando as investigações de Van Dijk sobre modelos de contexto; exposição das análises; e conclusões.

2 Estudos sobre contexto

Expõe Van Dijk (2012) que em diversas disciplinas, como também, em diferentes campos da Linguística, o tema contexto veio e vem sendo apresentado com um sentido e com implicações levemente distintas. Entretanto, explica o autor que, em geral, nenhuma das publicações destes campos apresentam, de fato, estudos aprofundados sobre a teoria de contexto.

Desde a década de 1980, a grande maioria das obras de Van Dijk esteve voltada para as questões sociocognitivas, na medida em que ele começou a se preocupar com a “representação do conhecimento na memória, em particular, o papel dos modelos cognitivos na manutenção, elaboração e modificação do conhecimento e das práticas sociais de linguagem” (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p. 80). Essa preocupação permitiu que o autor procurasse realizar um estudo mais sólido sobre a teoria de contexto, debruçando-se sobre o tema e apresentando-nos uma rica investigação sobre o seu conceito.

Afirma Van Dijk (2012) que é difícil defender, de maneira mais ou menos satisfatória, uma noção de contexto. É possível a utilizarmos "sempre que queremos indicar que algum fenômeno, evento, ação ou discurso tem que ser estudado em relação com seu ambiente, isto é, com as condições e consequências que constituem seu entorno" (p.19). Com isso, quando nos deparamos com a ocorrência de propriedades de algum fenômeno, não só o descrevemos, mas, também, o explicamos em termos de alguns aspectos de seu contexto.

O autor expõe que os estudos da Psicologia Cognitiva direcionados para o processamento textual proporcionaram algumas ideias sobre o que se poderia, talvez, denominar como "contexto cognitivo do discurso". A partir daí, o interesse no papel exercido pelo contexto no processamento do discurso começou a ganhar espaço nas discussões. Mas, diferentemente do que Van Dijk veio a desenvolver, tais estudos, com raras exceções, basearam-se na ideia de contexto associada a uma mente socialmente isolada (VAN DIJK; KINTSCH apud VAN DIJK, 2012).

Apenas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, iniciou-se o desenvolvimento de estudos em direção a abordagens discursivas e interacionistas. As estruturas do discurso passaram a ser estudadas mais sistematicamente em seu contexto social, histórico e cultural. Entretanto, em linhas gerais, tais análises "limitaram esse contexto ao contexto verbal, ou contexto para unidades linguísticas ou para o uso da língua" (VAN DIJK, 2012, p.23).

Essa abordagem possivelmente foi influenciada pelas primeiras pesquisas na área de Linguística Textual, que considerava, com base em uma perspectiva de análise transfrástica, o contexto como sendo o entorno textual. Isso permitia que ele fosse limitado às palavras, sentenças e períodos do texto. Ou seja, ele só poderia ser apreendido apenas pelas estruturas gramaticais e textuais. Depois a sua noção passou "a englobar a situação comunicativa imediata e, só mais tarde, a situação comunicativa de cunho sócio-cultural, enquanto entorno cognitivo sócio-político-cultural" (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.80). A partir daí, considerações de como o contexto (ou seja, o entorno social, histórico, cultural, político etc.) interagiu com o texto começaram cada vez mais a ganhar espaço nas discussões linguísticas.

Atualmente, destaca Van Dijk (2012) que, mesmo muitos estudos já demonstrando que o contexto se constitui como um ponto primordial para que possamos compreender fenômenos complexos que ocorrem em nosso dia a dia, as investigações não expõem claramente o conceito de contexto o qual se referem. Afirma o autor que, por a teoria sobre esse tema ser um tanto complexa, como as teorias do texto e do discurso, ela precisa ser elaborada e refletida em várias disciplinas das ciências humanas e sociais. Com isso, o autor procura definir, em detalhes, o que seria contexto na língua, cognição, sociedade e cultura. O aspecto central dessa abordagem é mostrar que a noção de contexto ultrapassa alguns parâmetros de como vem sendo comumente tratada por algumas teorias clássicas.

Estas teorias são pautadas, por exemplo, em paradigmas funcionalistas – na Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Segundo o autor (2012, p.53), "as limitações" que eles dão à noção de contexto são inspiradas nas abordagens mais gerais que realizam sobre a língua e o discurso.

Elas podem ser resumidas, como: “excesso de gramática de sentença; noções autônomas de teoria do discurso – insuficientes; antimentalismo; falta de interesse na cognição; excesso de vocabulário esotérico; e insuficiência de dinamismo, elaboração e autocrítica”.

Mesmo apresentando tais características, a LSF, afirma o autor, ofereceu contribuições significativas para os estudos da linguagem e do discurso. Entretanto, por lhe faltar uma abordagem que desse importância à cognição, ela não conseguia oferecer uma teoria funcional, dotada de poder explicativo, dos usos da linguagem e do discurso. O contexto, com isso, para autores como Malinowski (1956, apud VAN DIJK, 2012), Firth (1968, apud VAN DIJK, 2012) e Halliday (1978, apud VAN DIJK, 2012), era tratado essencialmente como sendo um contexto de situação. Desse modo, a sua descrição restringia-se a atos e eventos que poderiam ser observáveis e objetivos. Isso deixava de lado os processos mentais, uma vez que eles não poderiam ser vistos. Halliday, baseado em Firth e Malinowski, atribuiu ao contexto as seguintes propriedades: “a língua é usada, e precisa ser estudada, em seu entorno social; nos contextos só estão representados aspectos relevantes das situações; e os contextos são apreendidos como tipos de situações gerais e abstratos”. (VAN DIJK, 2012, p.61)

A fim de mostrar que a noção de contexto ultrapassava algumas dessas perspectivas, as quais apresentavam o discurso como sendo diretamente influenciado por entornos sociais, como por exemplo, por classe social, idade, geografia, conhecimentos históricos, etc., Van Dijk procura adotar um viés sociocognitivo, que serve de base para o desenvolvimento de sua teoria, ou melhor, de seu ponto de vista sobre o tema contexto. Antes de abordarmos mais detalhadamente a influência que a Sociocognição teve para a abordagem deste assunto, é importante, como forma de contextualização, algumas breves considerações sobre esse campo de estudo que proporcionou um novo tratamento aos estudos cognitivos. Dedicamo-nos a tal abordagem no próximo tópico.

3 Sociocognição: uma guinada nos estudos cognitivos

A Sociocognição começa a ganhar destaque no âmbito de discussões da Psicologia, da Cognição e da Linguística quando as atividades cognitivas passam a ser consideradas como fenômenos que se constituíam na interação social. Um dos grandes estudiosos que se dedicou ao estudo da interação que o indivíduo estabelece com o meio e com a vida social, defendendo a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, foi psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky. Ele opôs-

se teoricamente ao biólogo suíço Jean Piaget, pois, ao se dedicar ao tema da evolução da capacidade de construção de conhecimento pelo ser humano, as contribuições deste estudioso deram muito mais importância aos processos internos, que contribuíam para o desenvolvimento do sujeito, do que os processos interpessoais, ou seja, que contemplavam a relação do sujeito com a sociedade.

Vygotsky (1991, p.43) – fundamentado numa relação dialética que se estabelecia entre o homem e a sociedade (“a natureza age sobre o homem e o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência”) – concebe que a evolução dos processos psicológicos, ou seja, das estruturas mentais de um indivíduo, relacionava-se às interações dele com o mundo real, com o mundo social. Desse modo, o homem passava a ser definido como um indivíduo social, com um ser inserido em relações sociais que o agregavam.

A importância dessas reflexões instiga um novo modo de se refletir sobre a cognição, em que o social e o cultural passam a ser considerados como fundamentais no desenvolvimento das atividades do indivíduo. Desse modo a interação do sujeito com o meio, a partir de relações intra e interpessoais, será considerada como um aspecto crucial para o processo de construção de conhecimento desse sujeito, como também, para a sua própria constituição enquanto ser agente no mundo.

As contribuições dos trabalhos de George Lakoff, iniciando-se com a obra “*Women, fire and dangerous things*”, também vão influenciar na maneira de se refletir sobre uma perspectiva cognitivista. Essas reflexões irão contribuir para o início de uma teoria linguística, conhecida como Linguística Cognitiva (LC), em meados da década de 1980. Lakoff começa a teorizar sobre a ideia de que o significado das coisas do mundo é construído a partir da interação corpórea do homem com o mundo em que vive (“mente corporificada”). A noção de que as habilidades cognitivas aconteciam exclusivamente nos indivíduos sem se levar em conta as interações com o meio, e de que mente e corpo constituíam-se como duas entidades dicotômicas começa a ser repensada.

As ciências cognitivas clássicas tinham como objetivo expor uma diferença existente entre os processos cognitivos que aconteciam dentro e fora da mente dos indivíduos. Elas procuravam explicar como os conhecimentos que um indivíduo possuía estavam estruturados em sua mente e como eles eram acionados para resolver problemas postos pelo ambiente (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.278). O meio social-cultural, com isso, não tinha valor para o desenvolvimento de processos cognitivos. Ele era considerado apenas como um elemento que poderia ser

representado internamente na mente do indivíduo e como “uma fonte de informações para a mente individual” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.278).

Após essas primeiras noções, a ciência cognitiva começa a traçar novas reflexões que consideravam as representações mentais não mais como um elemento separado do mundo externo sem qualquer relação com ele. E sim, “[...] conceptualiza-se uma representação mental que faz parte do mundo e que emerge a partir do corpo” (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.18). Este novo paradigma faz surgir a ideia de uma visão corporificada da cognição, ou seja, de que a mente é corporificada. Ou seja, o objetivismo na relação entre linguagem e mundo cede espaço para o experiencialismo e isso permite que o indivíduo, ou o “ser cognoscente”, seja considerado como uma unidade que, na interação com o mundo, é composta de cérebro, mente e corpo. Nessa interação, segundo as autoras, há o desenvolvimento de uma complementariedade entre homem e mundo, pois eles, além de se integrarem, também se modificam mutuamente. Este aspecto, a nosso ver, irá influenciar a noção que se tem de contexto, uma vez que – quando encarado como um processamento cognitivo – os modelos de contexto atualizam-se dependendo da interação e situação comunicativa.

A partir de questionamentos sobre a separação existente entre o que seria interno e externo, mental e social nos processos cognitivos, novas visões e estudos começaram a ganhar espaço nas investigações sobre a cognição humana. Tais estudos repensaram os fundamentos que versavam sobre a cognição se constituir como um aspecto unicamente mental, e passaram a considerar o social como elemento fundamental para o desenvolvimento de processos cognitivos. O novo fundamento desenvolvido abordava que “muitos processos cognitivos aconteciam na sociedade” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.279). Ou seja, muito da cognição não estava apenas na mente do indivíduo, como se pensavam os estudos clássicos, mas também, estava no social.

A visão de mente corporificada, com isso, deixa de lado a ideia de que o cérebro seria considerado como um local independente de um corpo e distante do mundo, ou como diz Koch, Bentes e Morato (2011), a ideia de se ver cérebro como um “lócus autônomo da cognição” (p.18). Isso reflete nas atividades cognitivas, que passam a ser consideradas como estando “intrinsecamente ligadas à ação incorporada e, portanto, decorrentes dos tipos de experiências possibilitadas ao organismo por suas capacidades sensorio-motoras embutidas em um contexto biológico, psicológico e sociocultural mais amplo” (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.18).

Sendo assim, a partir dessa relação entre mente e corpo, a ciência cognitiva passou a se preocupar em entender e explicar as possíveis relações entre cognição e linguagem, como

também, a pensar em modelos que seriam capazes de captar esta relação entre elas. Desse modo, iniciaram-se explicações sobre modelos cognitivamente motivados, abarcando diversas capacidades da mente humana.

Em relação à linguagem, os estudos cognitivistas passaram a enfatizar que ela se constituía como uma das manifestações cognitivas no homem, vinculada a outras capacidades cognitivas, que era utilizada para diversos propósitos. Tal ideia permitiu que a linguagem deixasse de ser considerada como uma faculdade inata e autônoma em relação aos demais sistemas cognitivos. Ou seja, ela passou a ser abordada como não tendo existência independente, mas sim, na experiência do indivíduo com o mundo. Essa visão de linguagem compreendida como processo cognitivo que tem existência no mundo e atua na sociedade possibilita que os estudos sobre contexto, antes tidos como algo externo à língua, sejam revisitados e elaborados sob um novo ponto de vista: o sociocognitivo.

Esse ponto de vista é o que adotamos para guiar as nossas discussões sobre a relação entre contexto e compreensão em nossa pesquisa. Isso porque o contexto será considerado, nesse viés, como um tipo específico de modelos mentais que são armazenados na nossa memória: os modelos de contextos. E, como veremos mais adiante, eles serão elementos que irão contribuir para o processo de compreensão discursiva.

4 Contexto sob o olhar da Sociocognição

As novas reflexões teóricas sobre sociedade e cognição começaram a influenciar os estudos em relação ao que se entendia por contexto e à ênfase que se dava a ele no processamento cognitivo. O social, passando agora a ser considerado como elemento ímpar para a cognição, permite que os aspectos contextuais sejam tidos como fundamentais para a cognição humana. Como consequência disso – ou seja, da ideia de que a cognição se constitui na interação – os estudos sobre interação, compreensão e inferências passam a levar em consideração o contexto sob um novo ponto de vista, o sociocognitivo.

Ao considerar a relação existente entre sociedade e cognição, a Sociocognição constitui-se em um campo de estudo importante para a abordagem do que seria contexto, pois, segundo Van Dijk (2001), as situações sociais e comunicativas não podem influir diretamente as estruturas verbais e discursivas. Ou seja, não há uma relação objetiva entre sociedade e discurso. Não são as situações sociais e comunicativas que vão interferir os processos de produção e compreensão discursiva. Na realidade, são as representações mentais que cada falante e ouvinte têm dessas

situações que serão consideradas como aspectos fundamentais para a produção e compreensão do discurso. Essas representações vão depender das vivências que os falantes e ouvintes tiveram acerca das situações sociais e comunicativas aos quais se deparam.

Koch e Elias (2013), mesmo sem contemplar diretamente o aspecto das representações mentais, que Van Dijk procura evidenciar no estudo do contexto, também apreciam a importância de se levar em consideração, na abordagem desse tema, as experiências prévias que os falantes têm. As autoras afirmam que cada indivíduo, ao participar de uma interação, já traz com ele uma “bagagem cognitiva”, a qual se constitui, por si mesma, no próprio contexto. Esse contexto, na visão das autoras, corresponde aos seguintes conhecimentos dos interlocutores: enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.

Para que os indivíduos possam compreender-se mutuamente, é necessário que esses contextos sejam, parcialmente, compartilhados, pois os sentidos de um texto, seja numa situação comunicativa oral ou escrita, nunca são completos. Bem como afirmam as autoras, “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeito-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” (p.57).

Esse novo ponto de vista considera que o contexto envolve os elementos internos do texto, os aspectos relevantes para as situações comunicativas e os aspectos externos ao texto (conhecimentos enciclopédicos, sociointeracional, compartilhado, histórico, cultural etc.), os quais são processados na memória para fazerem sentido e serem compreendidos (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005).

Tal perspectiva enfatiza que levar em consideração o contexto sociocognitivo, ao realizar uma análise textual, mostra-nos que, muito além de se focar apenas no enunciado linguístico explícito, os elementos cognitivos serão considerados como atuantes na produção de linguagem e na dinamicidade de cada nova situação e ações comunicativas e interacionais.

Fundamentado neste pressuposto teórico, sabendo que o sentido não está no texto, o seu produtor – supondo o que o seu interlocutor já tem de conhecimentos acerca do que vai expressar, ou seja, supondo o que esse leitor/ ouvinte é capaz de recuperar por meio de inferências – deixa muitas informações implícitas em seu texto. Isso permite que o próprio produtor não seja redundante e não exponha informações desnecessárias. Essa não explicitude de todas as informações no texto permite que as gerações de inferências sejam tidas como múltiplas e possibilita, com isso, que um mesmo texto apresente diversas leituras.

Para esses produtores de texto darem conta do que pressupõem ter como conhecimento compartilhado entre os seus interlocutores, Van Dijk (2012) afirma que eles acionam, a partir de estratégias distintas, um mecanismo denominado de K, que regula a expressão e não expressão do conhecimento no discurso. Isso porque o conhecimento já compartilhado entre os interlocutores não precisa ser expresso e, portanto, pode ficar implícito – “quer porque se acredita que o receptor já dispõe desse conhecimento, quer porque se supõe que o receptor é capaz de inferir esse conhecimento do conhecimento previamente existente” (p.122).

Afirma o autor que, no processo de produção textual, os autores precisam inserir novas informações a partir de pressuposições estabelecidas a respeito das informações que são compartilhadas com os leitores. Desse modo, para se escrever e falar de maneira mais apropriada, esses autores precisam ter “conhecimento acerca do conhecimento de seus interlocutores” (p.123). Portanto, ao representarem as propriedades relevantes para serem produzidas, os autores precisam chegar a um modelo daquilo que os outros já sabem. Como esses modelos possibilitam a não explicitude de todas as informações em um texto, tanto os autores como os leitores e ouvintes precisam recuperá-las por meio das inferências. A habilidade inferencial corresponde, segundo Marcuschi (2008), a capacidade de se pressupor o que já é conhecido, e isso permite que nem tudo seja contemplado pelos textos. Muitas dessas inferências, geradas a partir de um conhecimento prévio de mundo, “estão sujeitas às influências socioculturais do meio em que vive o leitor” (DELL`ISOLA, 2001, p.109). Por causa disso, elas são denominadas de inferência sociocultural e são identificadas em três níveis. Dell`Isola (2001, p.108) descreve-os como: “compreensão de texto e sua interferência na extração de inferências; inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado; inferenciação que envolve a percepção afetiva e avaliativa como consequência de julgamentos sociais”.

Todos esses níveis, segundo a autora, sofrem interferência do contexto, que vai auxiliar na aprendizagem de conhecimentos para que um indivíduo saiba e tenha a chance de, não tão somente, interagir com o outro, mas também, de viver em conjunto com os outros. A cada nova interação, o sujeito vê-se na necessidade de se ajustar aos novos contextos que vão surgindo, e isso vai possibilitando que ele seja capaz de agir em sociedade.

Essa noção de contexto, influenciada por uma perspectiva sociocognitiva, vai englobar as vivências e formações individual e social de cada pessoa, a qual é considerada como “um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas” (DELL`ISOLA, 2001, p.103). Compartilhando dessa ideia, de que todas as

experiências individuais assim como as propriedades de uma situação social são relevantes para que um indivíduo seja capaz de compreender e produzir discursos, Van Dijk desenvolve, como mencionamos anteriormente, uma abordagem sobre a teoria de contexto.

4.1 Abordagem sobre Contexto por Teun Van Dijk

Um dos aspectos centrais que Van Dijk (2001, p.79) procura desenvolver em sua teoria sobre contexto, a qual, segundo ele, precisa ser “complexa e multidisciplinar”, refere-se à importância de se levar em consideração uma interface cognitiva entre situação social e discurso. Tal perspectiva, diferente de considerar que o contexto se restringe a “ambiente circunstante, pano de fundo de caráter social, político ou econômico [...]” (2012, p. 9), contém uma teorização tanto social, quanto cognitiva, pois a sociedade e a cognição estão numa constante relação constitutiva.

Essa interface cognitiva, na maioria das teorias acerca o contexto, de acordo com Van Dijk, não é levado em consideração. As abordagens teóricas expõem que a relação entre situação social e discurso é direta, ou seja, as estruturas sociais têm a capacidade de influenciar e afetar diretamente o discurso. O contexto seria, com isso, apenas uma representação mental das ocorrências, das situações. Entretanto, segundo a perspectiva do autor, esta relação direta não acontece. A relação que se constrói entre um discurso e a situação social, em verdade, é pautada na interpretação que os participantes de um evento comunicativo fazem dessa relação.

Van Dijk (2001) considera essa construção interpretativa dos participantes como sendo *modelo de contexto* ou, simplesmente, o próprio *contexto*. A partir disso, como cada participante tem uma interpretação própria da situação social em que participa, enfatiza o autor que o contexto não se constitui em uma categoria objetiva e observável, em algo que é externo e fora dos participantes – esses são elementos que compõem uma situação social. Como diz o autor, “o que realmente influi e controla o discurso não é a situação social ‘objetiva’, senão a construção mental e subjetiva que possuem os usuários da língua em seus modelos contextuais” (VAN DIJK, 1997). Essa abordagem permite que o contexto seja considerado como um aspecto cognitivo, como uma construção mental dos participantes envolvidos em um evento comunicativo.

Esse aspecto é o que impulsiona o autor a defender a distinção existente entre situação comunicativa e contexto. A situação constitui-se no entorno, englobando os elementos sociais, interacionais ou comunicativos. Ela corresponde ao que os estudos mais antigos denominam frequentemente como sendo ‘contexto’. Já o contexto, constitui-se na percepção que o sujeito

constrói sobre a situação comunicativa em que ele se insere, ou seja, na interpretação que esse sujeito faz de seu entorno. Isso permite que os modelos de contexto sejam definidos como “a interpretação subjetiva do contexto que os participantes de uma situação comunicativa constroem dos traços dessa situação, traços estes que condicionam a produção, estruturação e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 1997 Apud KOCH; BENTES; MORATO, 2011).

Ancorando-se nessa ideia, afirma o cognitivista que muitos aspectos do discurso e da comunicação passam a ter explicação. Exemplos disso são as percepções de cada indivíduo de uma situação social, os conflitos comunicativos que podem acontecer devido às interpretações distintas de uma situação, a negociação do mútuo entendimento, os aspectos que são relevantes para cada indivíduo, os processos mentais da produção e compreensão do discurso etc.

Baseando-se, com isso, na existência de interface cognitiva entre discurso e sociedade, Van Dijk desenvolve sua teoria sobre contexto centrando-se nos seguintes aspectos: os contextos são modelos mentais; são construtos subjetivos dos participantes, sem desconsiderar suas propriedades sociais e intersubjetivas; são experiências únicas; são dinâmicos; são um tipo específico de modelos de experiência; são amplamente planejados; são esquemáticos; têm bases sociais; e controlam a produção e compreensão do discurso.

Os modelos mentais constituem-se em representações subjetivas que os indivíduos realizam de uma situação na memória episódica, a qual faz parte de nossa memória de longo prazo (VAN DIJK, 2001). Eles são o resultado de nossas experiências e história de vida e possuem importância fundamental na compreensão de discursos, de situações e eventos específicos. Pode-se, também, defini-los como construções na memória que organizam e norteiam nossa percepção cotidiana, sobretudo o que nos cerca a partir de nossos saberes e vivências individuais e coletivas. Tais modelos são organizados, segundo o autor, por formas abstratas ou alguns esquemas que se repetem frequentemente. Esses esquemas, como parte das experiências acumuladas do indivíduo, são considerados como categorias mais ou menos estáveis. Isso acontece porque “embora cada modelo mental de um texto ou situação seja único, por causa de circunstâncias e contingências da situação presente, sua estrutura abstrata pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções acumuladas das pessoas” (VAN DIJK, 2012, p.94).

Como nós vivenciamos experiências distintas no nosso dia a dia, essas vivências fazem com que nós atualizemos os modelos mentais que temos de tais experiências. Quando nós, por exemplo, lemos no dia seguinte um mesmo texto que lemos em um dia anterior, podemos ter uma interpretação distinta da que tivemos antes. Isso acontece porque houve uma modificação do

modelo que havíamos criado de tal experiência. Esse fato serve para justificar as tantas diferenças de interpretação que um mesmo texto pode ocasionar, para um mesmo leitor, ou para leitores distintos, já que os modelos criados são diferentes para cada pessoa (VAN DIJK, 1994).

Já os modelos de contexto constituem-se em uma forma específica desses modelos mentais. Eles caracterizam-se por serem “modelos de experiência de eventos de interação e de comunicação” (VAN DIJK, 1994, p.80). Construções mentais específicas são desenvolvidas a partir do que os indivíduos consideram como relevante numa situação comunicativa para a produção e interpretação do discurso. Isso permite que tais modelos não representem todos os aspectos pessoais e sociais de uma determinada situação comunicativa, mas apenas o que é tido como relevante para cada indivíduo.

Mesmo que numa situação de comunicação muitos modelos de contextos sejam comuns entre os participantes (isso acontece para que os indivíduos possam se comunicar sem muitos problemas), os modelos de contexto, segundo Van Dijk (2001), devem ser considerados, pelo menos um pouco, como distintos. Isso deve ser levado em consideração porque as experiências que cada indivíduo vivencia diariamente não são semelhantes. Tal aspecto permite que os modelos de contextos sejam caracterizados, não apenas como sendo modelos sociais, mas, também, como modelos (inter)subjetivos.

Eles constituem-se numa “base mental” tanto para a produção, a recepção e compreensão de discursos (VAN DIJK, 2001, p.75). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) primeiramente um modelo mental deste evento, ou seja, o que sabem sobre ele, qual a opinião que têm sobre ele, quem são os participantes que estão envolvidos nesse evento, quais são as suas regras etc. O que vai contribuir para a ativação deste modelo compreende exatamente no que esses falantes vão considerar como sendo importante no evento. Uma vez produzido esse modelo de contexto, é que os falantes iniciam a produção de seus discursos.

Observamos a partir disso que, uma vez os modelos de contexto sendo considerados como dinâmicos, não somente a produção discursiva será tida como dinâmica, mas, também, a compreensão de discursos será influenciada por essa dinamicidade. Isso permite que as possibilidades de compreensão não sejam consideradas como únicas. Para compreendermos um texto, segundo Van Dijk (2012), acessamos em nossa memória episódica alguns modelos mentais sobre determinados eventos comunicativos e, a partir disso, construímos um modelo de contexto daquela situação de comunicação específica.

Esses modelos de contexto irão ajudar os leitores/ ouvintes a retomarem as informações e conhecimentos que já têm sobre um texto, sobre um determinado evento comunicativo, sobre os participantes envolvidos neste evento etc. Essa retomada é o que vai possibilitar a compreensão não somente da fala de um interlocutor, ou da escrita de um texto, como também de todo o evento comunicativo. Isso mostra que, muito além de uma associação de significados com palavras, sentenças ou discurso, a compreensão constitui-se numa construção de modelos, incluindo as opiniões pessoais, emoções, associadas a um evento sobre o qual o leitor/ouvinte ouviu ou leu (VAN DIJK, 2012).

Tomar por base tal visão de contexto faz-nos perceber que os elementos contextuais de todo evento comunicativo, como lugar, tempo, ações, participantes com seus papéis e relações entre eles, idades, etc., são tidos como peças importantes para os processos de compreensão e produção textual. Entretanto, são as interpretações que os indivíduos têm acerca desses elementos, com base em todas as experiências que já vivenciaram, que irão influenciar na produção e compreensão de textos.

No tocante às atividades de leitura presentes nos livros didáticos, se temos em mente o quanto são relevantes as interpretações intersubjetivas dos indivíduos sobre os elementos de contextualização que lhes são apresentados nas atividades, poderemos considerar que o sentido esperado para um texto não pode ser tido como único. Ou seja, as possibilidades de compreensão podem ser consideradas como múltiplas, pois as experiências e conhecimentos prévios dos alunos leitores são distintos e o que cada um considera ser relevante em um mesmo texto apresentado na atividade pode não ser para outra pessoa. Contudo, mesmo as possibilidades de compreensão podendo ser múltiplas por causa das diversas vivências dos leitores, consideramos que os elementos de contextualização presentes nas atividades de leitura vão permitir o direcionamento de algumas prováveis compreensões.

Acreditamos, com isso, que tomar por base esse viés sociocognitivo para entendermos a importância do contexto nas atividades de compreensão dos livros didáticos ajuda-nos a considerar o aluno não mais como um sujeito secundário no processo de compreensão textual, e sim, como um sujeito essencialmente ativo, e a perceber que atividades de leitura vão muito mais além do que uma simples identificação de informações que estão na superfície do texto.

Relacionando esses aspectos ao que os livros esperam que os alunos aprendam, podemos entender as considerações de Lajolo (1996) quando afirma: “é só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os

conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los” (p.3). Ou seja, tomando por base a abordagem que se pauta na interface cognitiva entre sociedade e discurso, podemos imaginar o quanto as representações cognitivas das experiências que os alunos já vivenciaram são importantes para a construção de conhecimentos e compreensão dos assuntos que o livro didático lança mão.

Em relação à nossa pesquisa, não tem como sabermos quais são essas representações cognitivas que os alunos realizam das experiências, uma vez que não sabemos quem são os alunos que leem os livros analisados e, conseqüentemente, quais são as suas vivências. Acreditamos que isso só seria possível, talvez, se realizássemos um estudo de caso de interação na sala de aula do aluno com o LD. Entretanto, temos como supor quais são as prováveis representações cognitivas que os autores dos LD fazem das experiências vividas por seus leitores. Essa representação permite que os escritores criem um perfil de aluno para a leitura de seu livro que vai interferir no processo de elaboração de seu material didático. Por meio das atividades, por exemplo, dependendo das informações, dos elementos de contextualização, dos conteúdos que são lançados, conseguimos deduzir o que os autores consideraram relevante para ser contemplado naquele momento. Essa seleção do que é ou não importante para ser abordado pela obra didática é realizada por meio da construção dos modelos de contexto dos autores acerca dos conhecimentos possíveis que os alunos possuem sobre o que será contemplado. Essa projeção que os autores realizam do perfil dos alunos é importantíssima para a elaboração de todas as seções do livro didático e das atividades que as compõem. Nosso olhar analítico mais específico neste artigo, como já mencionamos, volta-se para a seção de abertura do LD. Na próxima seção, dedicamo-nos à exposição de tais análises.

5 Análises

Antes de expormos as nossas análises, é importante deixar claro os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Como *corpus* de nossa investigação, selecionamos uma coleção dos anos finais do EF (6º ao 9º ano) aprovada pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD) 2014 porque, segundo este documento oficial, as coleções desse nível de ensino optam, preferencialmente, por organizá-las por meio de uma exposição de temas e de temas associados a gêneros textuais. Isso faz com que eles (os temas) não sejam apenas transversais nos livros, mas sim, fundamentais na organização de suas próprias unidades temáticas e didáticas. Desse

modo todas essas unidades, seguindo as diretrizes do PNLD 2014, serão permeadas por textos que explorem um tema geral e por atividades que proporcionem reflexões e discussões sobre ele.

A fim de apresentarmos um recorte para o artigo em questão, selecionamos o tema adolescentes para expor as análises. E a coleção analisada foi: *Vontade de Saber Português*. Autoras: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. Editora FTD, 2013.

Para a análise de nosso *corpus*, o primeiro passo foi elencar as categorias que iriam nos dar o suporte para atender os objetivos pretendidos pela pesquisa. Dedicando-nos a uma observação mais detalhada sobre o *corpus* geral, elencamos três categorias, aos quais denominamos de *macrocategorias*, que eram recorrentes nas seções de abertura das unidades temáticas da coleção analisada. Podemos dizer que essas categorias integraram três campos gerais: um voltado para elementos mais linguísticos, um para elementos mais cognitivos e um para os mais discursivos. Acreditando que eles funcionam como agentes motivadores para os processos de compreensão e produção textual, resolvemos denominá-los como operadores linguísticos, operadores cognitivos e operadores discursivos. Selecionamos o item lexical “operador” porque ele significa: “que ou aquele que opera, que executa uma ação, que produz, que faz entrar em função ou atividade etc.” (Dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa*). Desse modo, se consideramos que os elementos inseridos em campos mais voltados para o linguístico, para o cognitivo e para o discursivo influenciam a compreensão e produção de textos, podemos dizer que eles se comportam como agentes responsáveis pelo funcionamento de tais processos.

Os operadores linguísticos apresentam algumas particularidades, as quais irão constituir as nossas *microcategorias* de análise. Tais operadores serão considerados por nós como: inserção no assunto (IN), títulos (T), textos motivadores (TM), informações adicionais (IA), pré-indagações (PI), itens lexicais (IL) e fragmentos dos textos (FT). Todos eles irão funcionar no livro didático como elementos de contextualização.

Acreditamos que tais macro e microcategorias com todas as suas especificidades contribuem para a ativação de modelos de contexto que serão essenciais para nortear a compreensão dos discursos que os livros didáticos revelam sobre os temas aos quais se predispõem a trabalhar nas unidades temáticas; como também, serão essenciais para controlar a produção discursiva sobre eles.

5.1 Contexto na coleção Vontade de Saber Português

A seção que abre a unidade a qual versa sobre o tema adolescente é trazida no início do livro, ou seja, ela abre a unidade 1 de um total de seis que são contempladas por todo volume. Ela apresenta alguns elementos que irão direcionar o aluno a se inserir na temática que será abordada pelas duas unidades didáticas seguintes (unidade didática 1: Meu primeiro amor; e unidade 2: Relacionamentos na adolescência), as quais também irão contemplar, cada uma com a sua particularidade, o mesmo tema geral.

Figura 1: Seção de abertura: unidade 1

unidade 1 **Vida de adolescente**

Observe as capas dos livros reproduzidas a seguir.

A **Manual de sobrevivência para adolescentes**
Tudo o que você sempre quis saber e não sabia para não passar por isso.

B **CRESCER É PERIGOSO**
Veniús, Marcia Ruppas, Fribon

C **CAPRICHÔ**
Diário de Débora
Liliane Ficht

Conversando sobre o assunto

- Observando os títulos e as imagens dos livros, você consegue identificar de que assunto eles tratam? Explique.
- Além desses livros, há diversos outros relacionados a essa fase da vida, abordando-a por meio de diferentes enfoques. Em sua opinião, por que esse tema possui tanta diversidade de publicações?
- A que tipo de público obras como essas costumam interessar? Por quê?
- Além de marcar a transição da infância para a vida adulta, a adolescência é uma fase em que os jovens sofrem mudanças hormonais, conflitos, descobrem o namoro etc. Em sua opinião, o que é ser adolescente?

Fonte: Vontade de Saber Português, 8ºano, página 8.

O título “Vida de adolescente” foi eleito para representar a unidade que seria trabalhada no volume do 8º ano da coleção. A primeira “entrada cognitiva” que se tem por meio da leitura dele é que toda a unidade irá tratar de aspectos que versem sobre elementos que fazem parte de uma vivência de uma pessoa que está na fase de adolescência (no sentido jurídico, que está entre a

idade dos 12 aos 17 anos). Esse título já apresenta a função de despertar a curiosidade do leitor sobre o que será contemplado pela unidade nas páginas seguintes.

Como podemos perceber, em seguida, as autoras solicitam que os alunos observem algumas capas dos livros. Elas apresentam três capas coloridas, as quais são intituladas como: A) Manual de sobrevivência para adolescentes: tudo o que você sempre quis saber e não sabia para quem perguntar; B) Crescer é perigoso; C) O diário de Débora: confidencial!. Na capa A, vemos dois adolescentes em meio a um labirinto. Nele encontram-se figuras como, coração, alteres, comidas, caderno, lápis e borracha e chaves. Já na capa B, visualizamos um rapaz com a camisa aberta e, sobre o peito, encontram-se imagens como coruja, coração, tênis, flores e hambúrguer. Na C, além do título, a capa apresenta uma figura de uma adolescente segurando um diário. A leitura dessas três imagens, antes mesmo de o leitor se deparar com alguns questionamentos que são realizados na seção, direciona suas hipóteses sobre o universo de elementos que integram a temática dos adolescentes, como também, possibilita a ativação dos conhecimentos prévios que possui para compreendê-la.

Logo após essas imagens, as autoras inserem uma subdivisão a qual intitulam *Conversando sobre o assunto*. Nela são apresentadas, dentro de um quadro, quatro questões e, ao lado dele, existe um pequeno balão que diz: “Responda oralmente”. As autoras indicam desse modo que as respostas a esses questionamentos precisam ser oralizadas. Isso é uma estratégia, a nosso ver, muito boa, uma vez que, além de instigar o leitor à prática de um gênero oral na sala de aula, a conversa possibilita uma troca de experiências entre os interlocutores. Por não indicarem com quem esta conversa deve ser realizada, o aluno leitor pode realizá-la com um ou vários colegas de sala, como também, com o professor. Essa troca de experiências é bastante produtiva porque os atores participantes da conversa têm vivências distintas, e isso permite que modelos de contexto variados acerca dessas experiências sejam criados por esses interlocutores. Os modelos que um aluno ativa sobre o tema, de início, podem não convergir com os modelos ativados pelo seu(s) colega(s) que participa(m) da conversa. Entretanto, o compartilhamento das respostas proporcionado pelo gênero conversa e guiado pelos questionamentos possibilita que os leitores tomem conhecimento do olhar que o outro leitor tem sobre o assunto, como também, insiram-se nas possibilidades de abordagens que o livro contempla sobre a adolescência.

Como o tema será contemplado por toda a unidade temática do livro e, a partir dessa parte da obra, o aluno precisa introduzir-se no universo desta temática, a função desta seção de abertura é a de inserir o aluno nesse tema. Isso faz com que tal inserção e o próprio título da unidade, como

já mencionamos, constituam-se nessa parte no livro como elementos que irão contribuir para a contextualização do leitor acerca do que lê e do que irá se deparar ao longo de toda a unidade. Por isso, os consideramos como sendo duas microcategorias de análise que integram os pré-enunciados. As duas são apresentadas, como podemos observar, em apenas uma página da seção de abertura da unidade temática.

Segundo Jurado (2003), a contextualização serve para estimular no leitor e no interlocutor a reconstrução de seus conhecimentos, mobilizar o seu raciocínio, a sua experimentação, a solução de problemas, como também, serve para mobilizar o desenvolvimento de outras competências cognitivas. Tais funções permitem que esses elementos, os quais contextualizam um texto e uma situação comunicativa, sejam tidos como um recurso que serve para tornar a aprendizagem do aluno significativa. Isso acontece porque eles dão subsídios para os leitores realizarem uma série de exercícios que irão ajudá-los na construção de conhecimentos sobre o que lê. Para que esses elementos sejam trazidos à tona, é necessário primeiramente assumir que todo o conhecimento “envolve uma relação entre *sujeito e objeto*, retirando o aluno da posição de espectador passivo. Dessa forma, o conteúdo passa a ser meio para desenvolver competências e não mais um fim em si mesmo” (p.41).

Essas considerações da autora são importantíssimas, pois refletem bem o trabalho que é realizado nessa coleção de livros didáticos por meio dos elementos de contextualização que são lançados nas unidades temáticas e didáticas. Nessa seção de abertura, o título sobre os adolescentes, as três capas de revistas e as quatro questões que vêm em seguida orientam os leitores não somente a irem tomando conhecimento acerca de alguns dos conteúdos que serão tratados ao longo da unidade sobre a adolescência, mas também os influenciam a mobilizarem suas capacidades cognitivas, por meio dos modelos de contexto que vão sendo ativados no momento da leitura.

Consoante Jurado (2003), percebemos que as autoras dos livros, ao lançarem esses elementos de contextualização, tiram o aluno da posição de espectador passivo e o inserem numa posição mais ativa. Elas instigam, por meio das questões na parte *Conversando sobre o assunto*, uma leitura e conversa que se volte às próprias imagens apresentadas anteriormente na seção, a fim de que eles se posicionem sobre o que veem e sobre os assuntos que tais imagens tratam. Além disso, servem para complementar a inserção do aluno no assunto que já acontecia a partir do próprio título da unidade. Esse trabalho acontece mais especificamente nas três primeiras perguntas.

Na primeira, as autoras solicitam que os leitores observem os títulos e as imagens das capas dos três livros e indagam-lhes se conseguem identificar os assuntos que esses livros tratam. Um aspecto importante nesse questionamento é o fato de as autoras darem ênfase aos títulos dos livros: *Manual de sobrevivência para adolescentes: tudo o que você sempre quis saber e não sabia para quem perguntar*; *Crescer é perigoso*; e *O diário de Débora: confidencial!* Consideramos essa ênfase como relevante porque toda produção textual e discursiva mobiliza a ativação e, conseqüentemente, produção de modelos de contextos. E a elaboração desses títulos não seria diferente. Eles mobilizam a ativação de possíveis modelos de contexto, como: os adolescentes necessitam de um manual que lhes esclareçam algumas dúvidas para poder sobreviver; muitas vezes os adolescentes não sabem a quem indagar algumas dúvidas; chegar à adolescência é perigoso, sendo assim, pode trazer medo a uma pessoa que atinge esta fase da vida; e o período da adolescência guarda alguns segredos que precisam ser confidenciados. A ativação de todos esses modelos mobiliza os leitores a tomarem conhecimento acerca dos assuntos tratados pelas capas dos livros trazidas e, conseqüentemente, permite que respondam o questionamento das autoras quanto à identificação e explicação do assunto que as capas dos livros tratam.

No tocante ao segundo questionamento, as autoras afirmam primeiramente que há, além dos livros citados, diversos outros que se relacionam à fase da adolescência por meio de diferentes enfoques. Em seguida, elas indagam o porquê desse tema possuir tanta diversidade de publicações. Nessa indagação, podemos perceber que há um direcionamento para que os leitores – antes mesmo de se darem conta que pode haver várias publicações sobre a temática – criem modelos que os permitam considerar as publicações sobre os adolescentes como sendo variadas e, além disso, contempladas por abordagens distintas. Essa orientação influencia, talvez, o leitor a associar tal diversidade aos quais as autoras citam a uma multiplicidade de interesses, conflitos e indagações que os adolescentes realizam em busca de um autoconhecimento. E, possivelmente, para que os jovens sejam um pouco melhor esclarecidos acerca desses seus questionamentos, faz-se necessário haver publicações que os contemplem.

Como complemento dessa segunda questão, as autoras lançam uma terceira, na qual indagam a que público essas obras costumam interessar e o porquê disso. Quando, elas se referem a “essas obras”, há uma retomada não somente daquelas contempladas pelas capas apresentadas no primeiro momento, mas também, dos diversos outros livros citados na pergunta 2 que abordam aspectos relacionados aos jovens. Como há esta retomada, os modelos de contexto que foram sendo ativados anteriormente influenciam possivelmente os leitores a

responderem que o público-alvo a qual esses livros interessam mais é o que se encontra na adolescência, uma vez que as temáticas presentes nas obras citadas provavelmente o ajudarão a encontrar respostas para algumas indagações que surgem nesta fase.

Por fim, na quarta questão, as autoras realizam primeiramente uma afirmação e, em seguida, fundamentando-se nela, fazem uma pergunta. Ela é exposta da seguinte maneira: “Além de marcar uma transição da infância para a vida adulta, a adolescência é uma fase em que os jovens sofrem mudanças hormonais, conflitos, descobrem o namoro etc. Em sua opinião, o que é ser adolescente?” Essa questão é interessante, uma vez que, não somente permite ao leitor uma inserção no assunto que será contemplado na unidade, mas também, possibilita-lhe responder às três indagações anteriores e já o influencia a acessar novos modelos que irão direcionar a sua compreensão acerca do entendimento que se tem pelo tema. Esses modelos referentes a mudanças hormonais, conflitos e namoro começam a ser acessados e elaborados em relação às características condizentes com a fase da adolescência. Eles são acessados tomando por base a seleção vocabular que as autoras realizaram para caracterizar tal fase. Essa seleção é fundamentada na própria compreensão que essas escritoras têm acerca das características que envolvem a adolescência, que por sua vez ancora-se nos próprios modelos de contexto acessados por elas.

Isso nos faz perceber que a escolha dos próprios itens lexicais nesse exemplo age em conjunto com os operadores cognitivos, os quais mobilizam a ativação de modelos de contexto que influenciam não somente a própria compreensão que as escritoras têm acerca da temática, mas também a compreensão que os leitores terão acerca dela. Marcuschi (2007), já nos chama à atenção para as representações cognitivas associadas aos itens lexicais, quando nos esclarece sobre a importância de os considerarmos como representações mentais que não são fixas, pois eles podem “dar origem a uma série de relações associativas a depender de outros itens com que co-ocorre” (p.135). Ou seja, a ação de suas escolhas para serem utilizados em uma situação comunicativa, em uma atividade no livro didático, por exemplo, são frutos de representações mentais dos autores e de seus leitores.

Além dessa ação promovida por operadores cognitivos, o trabalho realizado por meio desse quarto questionamento e de todos os outros juntamente com o título da unidade e as imagens apresentadas motivam também a ação conjunta de operadores discursivos, uma vez que não somente começam a inserir os leitores no assunto da adolescência que será contemplado na unidade, mas também, já vão os orientando a entenderem alguns discursos que são gerados por

meio de todo o trabalho na seção, como: a fase da adolescência traz algumas indagações, promove alguns conflitos, guarda alguns segredos e traz algumas descobertas.

6 Considerações finais

Pudemos constatar que a seção de abertura do livro didático analisado foi elaborada de modo a fazer uso de estratégias que permitiriam o leitor ativar conhecimentos prévios do que lia e, conseqüentemente, realizar operações cognitivas, as quais iriam mobilizar os processos de compreensão e, por conseguinte, de produção discursiva sobre os textos lidos e a temática abordada por eles. Pudemos verificar que a coleção analisada operava com noções que entendiam a compreensão como um processo em que o leitor não somente poderia ter condições de dizer algo sobre o que leu na seção de abertura, mas também, de interagir com os próprios textos apresentados na seção, emitindo seus posicionamentos sobre eles.

Percebemos, com isso, que o leitor, na grande maioria delas, era motivado a realizar uma leitura que ia muito além da materialidade linguística que estava expressa no texto. Ou seja, ele era inserido em uma posição mais ativa no processo de compreensão do tema, ao qual o instigava, em muitos momentos, a refletir sobre o sentido de algumas expressões e itens lexicais inseridos em determinadas contextualizações. Essa reflexão, ao certo, permitia que esse aluno não se limitasse à literalidade do que estava textualmente visível, uma vez que, para atingir o propósito do que lhe era solicitado, ele precisava – ao ler, por exemplo, determinadas expressões e itens lexicais – ativar as suas vivências anteriores e as elaborações cognitivas que tinha acerca deles, para não somente os compreender dentro de uma determinada contextualização, mas também, para construir novas representações cognitivas sobre eles.

Entretanto, percebemos que – mesmo procurando adotar perspectivas que tentassem colocar em cena um leitor ativo no processo de compreensão, que seria capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas – a coleção apresentou um trabalho que procurou contemplar uma construção discursiva *aparentemente múltipla* sobre a temática abordada. Consideramos uma construção discursiva *aparentemente múltipla* porque, mesmo sendo vários os possíveis discursos construídos sobre os adolescentes, acreditamos que eles se encontram dentro de uma naturalização que se estabelece na sociedade sobre o que são os adolescentes.

Nesse direcionamento, provavelmente para atender aos interesses, ideologicamente motivados, dos diversos grupos, instituições, programas nacionais que atuam diretamente ou

indiretamente na elaboração dos LD, outros discursos sobre os temas acabam sendo deixados de lado. Isso faz com que os alunos mantenham cristalizados alguns modelos mentais sobre determinadas situações sociais e grupos (com suas representações, papéis etc.) e não se vejam estimulados a (re)elaborações de tais modelos com base em novas interpretações (inter)subjetivas. A partir de tais resultados, acreditamos que, se o aluno fosse motivado a realizar leituras as quais, além dos direcionamentos já concretizados e dos modelos já ativados, o mostrassem também a possível existência de vários outros vários caminhos a serem seguidos, prováveis (re)elaborações de modelos de contexto seriam realizadas, influenciando-o a compreender, também por outras vias, os temas abordados pelos livros. Isso o daria a chance de – ao se deparar com uma pluralidade discursiva que não necessariamente se limita a paradigmas – se ver como um leitor efetivamente crítico, capaz (dentre tantas possíveis ações) de: realizar suas próprias escolhas e, com isso, atuar como protagonista na sua construção discursiva sobre os temas abordados; questionar, confrontar, ou aceitar, seja por meio da prática escrita ou da oral, alguns discursos construídos pelos livros; procurar entender quais são os objetivos dos autores ao lançarem determinados textos em suas unidades para trabalharem suas temáticas; tentar perceber os posicionamentos ideológicos dos autores sobre os textos e temas selecionados para serem explorados; entender qual a projeção de perfil de leitor que os autores adotam para a leitura de seu livro; e refletir sobre as épocas em que os textos trazidos no LD foram escritos e compará-los com o momento em que estão sendo lidos, a fim de: averiguar os discursos que permanecem e mudam, com o tempo, sobre as mesmas temáticas e entender o porquê de suas possíveis (ou não) mudanças.

Para que tais leituras sejam motivadas, acreditamos que o trabalho de professores, na sala de aula, é de suma importância. É importante que os docentes – ao se depararem com estratégias adotadas pelos livros que proporcionam direcionamentos, os quais ativam, no leitor, tão somente modelos de contexto ancorados essencialmente em cristalizações sociais – deem aos seus alunos, a fim de que despertem visões críticas de mundo, a oportunidade de eles lerem outros textos, de realizarem outras atividades e de levantarem outras discussões não contempladas pelo livro didático.

Referências

- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FALCONE, F. Discurso e Cognição. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*. 2012. p.264-284. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/Discurso-e-cogni%C3%A7%C3%A3o_p.264-2841.pdf Acesso em 10 de dez. de 2013.
- JURADO, S. G. de O. G. 2003. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- KOCH, I; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociognitivismo. In. MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, vol.3, 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005. p. 251-300.
- KOCH, I; BENTES, A. C.; MORATO, E. Ainda o contexto: algumas considerações sobre as relações entre contexto, cognição e práticas sociais na obra de Teun van Dijk. *ALED* 11 (1), 2011, p. 79-91.
- LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. *Em Aberto*, 1996, v. 16, nº 69. p. 3-9.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. What categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- MARCUSHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- VAN DIJK, T. A. Conferencia 3. Estructura Discursiva y Cognición Social. In: *Cuadernos*. n.2, año 2. Octubre de 1994. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. 1994, p.54-92. Disponível em: <http://www.discursos.org/Art/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>. Acesso em: 06 jun 2014.
- VAN DIJK, T. A. Algunos principios de una teoría del contexto. In: *ALED*, Revista latinoamericana de estudios del discurso, Caracas, 2001, n. 1, v. 1, p.69-81.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. ILARI, R. São Paulo: Contexto, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.