

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO E DA INTERAÇÃO.

Francisca Poliane Lima de OLIVEIRA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
meuemail.poly@gmail.com

Resumo: Uma contribuição importante trazida pelos estudos da referência diz respeito ao fato de se considerar a exterioridade na busca dos sentidos, como afirma Custódio Filho (2011). Essa teoria ainda aponta para a dinamicidade presente nas construções dos objetos de discurso como nos fazem ver Mondada e Dubois (2003), Ciulla (2008) e Costa (2007). Ou seja, nessa perspectiva, trabalha-se a partir de uma ótica que explica a relação entre o materialmente colocado e o extra material como ferramenta de produção e compreensão dos discursos, pois o mecanismo que produz os sentidos é uma situação desencadeada pelos sujeitos em suas constantes interações sociais, o que imprime certo dinamismo a essa consideração. Para nós, esse fato ficou mais claro na pesquisa que desenvolvemos em nossa dissertação, ao tomarmos o depoimento de profissionais da criação em *design*. Desta feita, nosso atual estudo se propõe a refletir sobre o ensino da produção textual num contexto que leva em conta uma definição mais ampla de texto, uma vez que acreditamos que uma metodologia de ensino que favoreça a compreensão ampla da construção discursiva pode se tornar uma ferramenta útil na formação de leitores e produtores competentes e aptos a lidarem com as diversas situações discursivas.

Palavras-chave: Ensino; Sociocognição; Referenciação; Produção textual.

1. INTRODUÇÃO:

As reflexões que apresentaremos neste artigo ainda são ideias gerais sobre um tema surgido em meio às reflexões que fizemos por obra de nossa dissertação. Ao analisar a produção e a recepção de peças elaboradas por *designers*, nos demos conta da contribuição que esta atividade pode fornecer aos estudos sobre produção de textos nas mais diversas áreas, uma vez que, por ocasião das análises, enxergamos, de perto, que as atividades cognitivas movimentadas para criar esses modelos textuais podem servir de exemplo na construção de outros modelos de discursos. Além disso, vimos também os processos cognitivos movimentados no ato de elaboração dos *layouts* não são modulares, ou seja, não surgem “aos pedaços”. Esses processos se fazem de forma complexa, são “emergentes” e recorrentes.

Imaginamos que se levarmos o aluno a entender como se processa a criação de textos de forma mais específica, indo além de uma descrição geral, pode aumentar o interesse dos alunos por esse objeto, ao mesmo tempo em que pode levá-los a raciocinar empiricamente em vários contextos discursivos. No terceiro item de nosso artigo, apresentamos o modo como foi construída uma peça de divulgação de uma grife de roupas juvenis. Assim, acreditamos que, ao mostrar como se processa a criação de texto nesse universo específico de elaboração,

podemos oferecer um caminho de diferente dos que já foram traçados quando o ensino esteve pautado unicamente nas concepções clássicas de aprendizagem.

Para melhor estruturar a apresentação dos dados, o percurso de análise segue a mesma ordem cumprida quando da descrição das etapas pelos *designers*: indo do *briefing*, passando pelo formato, pelo aspecto verbal até a perspectiva visual. A seguir nos dedicamos à mostra dos resultados da leitura empreendida por uma leitora selecionada. Nessa fase, como forma de manter a coerência na condução das análises, obedecemos a um trajeto semelhante ao seguido, no primeiro momento, quando da apresentação dos dados.

Cada aspecto foi observado com base em categorias específicas. Por meio da categorização, da recategorização e da sumarização, discutimos a construção de referentes nesse projeto de dizer elaborado por um *designer* e ainda contemplamos a co-construção desses mesmos referentes no momento da recepção. Por último, nos concentramos em apresentar o que consideramos como sendo as contribuições que essa forma de fazer textos pode fornecer ao ensino de produção e interpretação textual.

Nas considerações finais, tecemos algumas reflexões em linhas mais gerais a respeito de nosso percurso, enquanto apresentamos também as conclusões advindas com todo o processo.

2. Texto e interação

Muito se tem pensado na constituição, interpretação e disseminação do conceito de texto. Defini-lo parece ser o ponto de partida coerente para muitos estudos, principalmente, aqueles que lidam diretamente com este objeto.

A noção de interação proposta pelas atuais correntes de investigação linguísticas forneceu novos dados na consideração deste objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que tornou sua definição mais complexa. Custódio Filho (2011, p.1) enfatiza a dificuldade de definição do conceito de texto, principalmente no arcabouço dos estudos mais recentes. Para situar o problema, ele observa que “Termos como “interação”, “prática”, “propósito”/“intenção”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto” são convidados frequentemente a fazer parte das definições”, sinalizando que a tendência sociocognitiva tem orientado os conceitos sobre essa matéria.

Outros autores, como, por exemplo, Koch (2006) também marcaram essa complexidade das considerações que se fizeram sobre texto ao longo dos estudos em Linguística Textual, mostrando que esse objeto foi tomado em várias concepções diferentes: como frase complexa, como signo complexo, como ato de fala, como discurso, como produto acabado, como processo e lugar de interação. Cada uma dessas concepções exigiu para si um olhar e um direcionamento específico, o que contribuiu para os movimentos seguintes.

Migramos da noção de texto como produto – com um leitor assumindo um papel passivo – para uma visão que põe o texto como o “lugar da interação” (KOCH, 2006, p. 17) – com um sujeito ativo. Essa evolução representou mais um passo rumo à perspectiva sociocognitiva, como ainda nos diz Koch, (idem, p.17) “desta forma, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.”

Essa consciência de interação social inclui a consideração de fatores que se complementam: o produtor/planejador, o texto e o leitor/ouvinte. A correlação entre essas instâncias se faz na própria interação quando, por obra de seu projeto de dizer, o produtor movimentando estrategicamente os elementos do texto com vistas à construção do sentido por parte do leitor.

Nesse movimento, as pesquisas se dispuseram a uma visão social de produção e compreensão dos discursos, o que alargou também as possibilidades de investigação, como bem nota Custódio Filho (2011, p. 5):

Em virtude da conjunção de tantos fatores, vê-se que a tarefa de se comunicar é revestida de uma complexidade que demanda a atuação de sujeitos participativos, os quais, ao mesmo tempo em que se constroem na interação, a partir da alteridade, transformam as situações, pois trazem para a comunicação suas experiências particulares.

Mais uma vez estamos diante da necessidade de os estudos do texto levarem em conta a realidade, assim como lembram as palavras de Blikstein (2003, p. 66) que ratificam essa necessidade: “na verdade há todo um universo de significação implicado na dimensão não-verbal da percepção/cognição e que é gerado no trajeto práxis-estereótipo-referente.” A análise que trataremos a seguir apresenta um exemplo de construção textual que leva em conta vários aspectos e não somente aqueles ligados à materialidade textual.

3. A título de ilustração

A análise que trazemos a seguir apresenta um exemplo de como se dá o processo criativo no *design* gráfico. Acreditamos que através dessa exposição da construção dos textos¹, nesse universo comunicativo, podemos acrescentar algo ao ensino de produção de textos de diversas naturezas, vindo a contribuir também com o trabalho em sala de aula.

Intentamos mostrar, a partir dos estudos teóricos em referência, que questões como a cultura, a práxis e a inter-relação entre os indivíduos e suas crenças podem ajudar a explicar - a partir de uma situação de produção e recepção específica - modos de produção e interação de linguagem.

3.1. Peça “Etiqueta para grife de roupas juvenil”

A peça que apresentamos a seguir foi concebida para agregar valor a uma coleção de roupas para as adolescentes. Salientamos que as análises foram realizadas sobre o depoimento que o designer nos forneceu a propósito do processo de criação deste *layout*.

¹ Cumpre esclarecer que conforme pontuamos no item anterior, a noção de texto considerada aqui se encaixa numa concepção mais ampla. Aqui nesse contexto, texto é toda manifestação que leva em conta aspectos variados como os da memória, da práxis, dos conhecimentos acumulados, além do que está materialmente colocado.

FIGURA 1- Etiqueta para grife juvenil



3.1.1. Briefing – O ponto de partida da criação

Trata-se de uma etiqueta criada para ser pendurada em roupas de uma grife juvenil. A peça deveria atribuir valor ao produto ao qual ela estará afixada. O *briefing* fornecido para essa criação, conforme informações que nos foram dadas pelo *designer*, dizia apenas que a inspiração para a confecção da coleção fora buscada em ídolos da música pop e que as roupas vestiriam meninas adolescentes da faixa etária de 12 a 16 anos. Além dessas poucas informações, o *briefing* contava, ainda, com algumas ideias de etiquetas concebidas pela proprietária da grife.

Apoiado nesses dados prévios, o *designer* revelou que iniciou uma pesquisa sobre o universo dessas meninas a quem se destinava a coleção e por consequência a etiqueta a ser criada. Segundo seu relato, para isso, assistiu a séries, ouviu música, conversou com meninas dessa faixa etária, foi ao cinema, às lojas de departamento, observou comportamentos, tudo com a intenção de reunir dados que pudessem ser trabalhados no momento da criação. Essa primeira atitude tomada pelo criador, para nós, atesta o valor da práxis nas interações verbalizadas, como Blikstein (2003, p.53) preconiza, ao mostrar a ação do homem, no mundo, como fabricadora dos sentidos: “é nessa prática social ou práxis que residiria o mecanismo gerador do sistema perceptual, que, a seu turno, vai ‘fabricar o referente’”.

Assim, tomando aspectos que fazem parte da vida cotidiana de jovens moças, o *designer* nos deu a entender que pretendia que esses elementos o ajudassem a construir um modelo de texto que corroborasse a formação de sentido pretendida pela sugestão dos referentes construídos. Essa expectativa criativa faz eco às palavras de Mondada e Dubois (2003), que defendem que o mecanismo gerador de sentidos não está na língua, mas sim na atividade cognitivo-discursiva desencadeada pelos sujeitos em suas constantes e sucessivas interações sociais.

Movido pela expectativa de alcançar o gosto das meninas por meio de algo diferente do convencional, conta-nos o criativo “o ponto de partida para a criação foi a definição do formato”. Neste caso, ele buscou algo que fosse além do papel de etiqueta, que tivesse a ver com o fato de meninas adolescentes serem consumistas e compradoras compulsivas; e que manifestasse a “pseudo independência” que elas alegam, sendo compradoras de suas próprias

coisas, embora não tenham renda própria para arcar com suas aquisições. Em suas palavras, “A adolescente, generalizando, é um pouco consumista e visualmente influenciável”.

3.1.2. O aspecto plástico

Tentando fugir das formas comuns, dos tipos mais copiados e coloridos ou até mesmo daquelas com excesso de informação, que podem ser encontradas em qualquer loja de menor porte - tratadas pelo *designer* como “lojas de bairro” – ele revelou que se apoiou em um elemento muito usado no comércio em geral. Conforme ele explicou, o formato escolhido [o de cartão de crédito] “é algo muito jovem, além de ser bastante comum. Até cartões pré-pagos existem, agora.”

Podemos dizer que, para formatar a sua ideia, o criativo observou sua própria experiência de mundo e a comparou com as das demais pessoas. Desse confronto resultaram escolhas que juntas fabricaram uma nova realidade discursiva para ser re-significada por suas pretensas leitoras. Bakhtin/Voloshinov (*on line*) diz que o trabalho de selecionar está sempre impregnado do contexto da vida em que as palavras foram embebidas. Ampliamos um pouco essa afirmação e dizemos que não só as palavras, mas outros elementos semióticos - passíveis de serem escolhidos - sofrem essa ação de envolvimento no “contexto da vida”.

Inserindo-se na realidade discursiva e social das meninas, e de posse dos elementos que citamos anteriormente, o criativo declarou que pensou em adotar a figura do cartão de crédito por ser este um objeto compartilhado culturalmente por todos como ligado à compra e aceito em todas as lojas e transações comerciais. Com um item desses, ainda segundo ele, “pode-se comprar desde pequenas mercadorias até carros - nacionais ou importados - dependendo do crédito que o titular possua”.

No caso em apreço, acreditamos que o criativo apostou nesse formato para a etiqueta, contando com a ideia de que sua leitora seria capaz de inferir os vários significados que poderiam ser evocados no momento em que se deparasse com a imagem de um cartão de crédito: a possibilidade de compra, o desejo de ter um cartão, a vaidade de exibir um cartão seu.

A nosso ver, essa escolha mostra que um elemento da realidade [o cartão de crédito] entra, nesse contexto, para redefinir um formato de outro objeto da realidade [uma etiqueta de roupa], ou seja, categoriza esse objeto da realidade, transformando-o em objeto de discurso. Zavam (2007, p.125), falando sobre construção de objetos-de-discurso, afirma que estes “[...] não tem existência independente da atividade cognitiva e discursiva dos sujeitos, mas são construídos e reconstruídos cultural e socialmente.”

Somos da opinião de que sumarizando nessa escolha tudo o que, social e culturalmente, representa o cartão de crédito, o criativo pretende que as meninas resgatem o que sabem² sobre esse elemento - o que é e qual a utilidade desse objeto - e construam o sentido com base nessas informações que já fazem parte de seu conhecimento prévio. Em outras palavras, por meio do encapsulamento anafórico, o criativo operou com conhecimentos

² Cavalcanti (1989, p.43) nos mostra que esse “saber” tem relação estreita com os sistemas de crenças. De acordo com ela, “a maioria dos seres humanos, pressupõe-se, compartilham em algum grau de um conjunto básico de crenças sobre como comportar-se de certas maneiras em dadas situações”. Esse posicionamento nos leva a crer que o mesmo fato se dá para como enxergamos os objetos do mundo; em algum momento, somos - culturalmente e socialmente - impelidos a olhar para as situações de maneira, mais ou menos, estereotipada. Isso explicaria a expectativa do criativo com relação ao saber sobre cartões de crédito. Mais adiante, no item destinado à observação da leitura das peças, nos concentraremos com mais acuidade nesse aspecto.

que não estavam presentes na materialidade textual, mas que, suponha, poderiam ser inferidos³ facilmente. Assim, fez opção pelo formato de cartão de crédito.

Conforme nos fez entender, o *designer* esperava que este formato pudesse ser recategorizado pelas leitoras, as quais, por meio da atribuição de um novo valor, se identificariam com a peça e, conseqüentemente, com a roupa que carregaria essa peça.

Nesse sentido, convém lembrarmos as palavras de Jaguaribe (2007, p.232), que enfatizam a presença da dimensão social nas interações entre interlocutores:

O ato de recategorizar envolve um processo mental por meio do qual os objetos de discurso vão sendo reavaliados pelo falante; mas envolve também uma dimensão social, uma vez que ele se efetiva para atender ao propósito do falante de interagir com o interlocutor.

Ao pensar, também, na recategorização, Zavam (2007, p.127) nos mostra que essa seria “[...] a possibilidade de o enunciador poder acrescentar (ou suprimir) informação nova, de forma a manter ou dar continuidade ao referente já estabelecido no discurso”. Acreditamos que, neste caso, além de manter um referente inserido no discurso, a recategorização teria responsabilidade, também, de produzir sentido e, mais ainda, de convencer.

3.1.3. A materialidade linguística

Outro aspecto a ser levado em conta é o texto verbal, a porção linguística dessa criação. Chamamos a atenção, inicialmente, para a forma e para a posição em que aparece a expressão “*Carpe Diem Collection*”.

Sobre o lugar escolhido para posicionar o nome da coleção e ainda sobre a tipia selecionada, em seu relato, o profissional nos explicou que “o formato e a posição da parte verbal não estão apenas decorando o *layout*; que essas escolhas reforçam a caracterização da peça como um cartão de crédito”.

De acordo com o que já vínhamos sinalizando no decorrer deste trabalho, Gradim (2007) mostra que há uma relação não antagônica entre imagem e palavra. Para esta autora, “imagens sem palavras são mudas e [...] a palavra não dispensa a imagem que a ilumina”. Com base nesses raciocínios e no que nos contou o criativo, é possível entendermos que as escolhas que ele fez não são gratuitas e - tomando suas próprias palavras de empréstimo - tinham a intenção de “projetar o olhar da menina para o fato de que essa peça que ela tem na mão é um cartão de crédito e não outra coisa”.

Jaguaribe (2007) diz que para tornar adequados os referentes é possível remodelá-los, adicionando ou eliminando características. Essa ideia de reforço ou remodelação proposta pela autora se alinha com o que defende Leite (2007, p.4) quando aponta que “aspectos cognitivos, pistas linguísticas presentes na superfície textual e variáveis extralinguísticas interagem na construção de sentido”. Para este autor, todos esses aspectos trabalham

³ A inferência que se admite no caso é de cunho discursivo. Marcuschi (2007, p. 88), a esse respeito, afirma o seguinte: “Para esta exposição, tomo referência como um ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos”.

conjuntamente no momento em que o leitor está construindo sentido com o que lê. Tudo o que foi dito por esses pesquisadores parece entrar em perfeita sintonia com a ideia que propomos neste trabalho.

A fonte escolhida para dar visibilidade à expressão aparece aqui da mesma maneira como costuma aparecer nos cartões de créditos de que fazemos uso cotidianamente; a posição ocupada por esta informação no *layout* mantém o status dessa referência, é mais uma pista na direção da construção desse objeto de discurso. A esse respeito, ainda em Leite (2007, p. 10) é possível lermos que

O papel das pistas linguísticas cotextuais é de suma importância, uma vez que estas contribuem para a ativação de esquemas conceituais metafóricos estabilizados ou não na mente do leitor, e, conseqüentemente, para a construção do sentido textual.

A essas considerações é válido acrescentar a afirmação de Mondada e Dubois (2003, p.23) sobre a força dos usos nas produções languageiras e na construção de sentido: “tais implicações no discurso poderiam ser interpretadas como dependentes da pragmática da enunciação, mais que da semântica dos objetos”. De maneira análoga, encontramos ainda o pensamento de Bakhtin/Voloshinov (*on line*, p.7) que, ao se referirem ao contexto de vida em que se embebem os elementos, explicam a relação entre esse contexto e a produção dos sentidos.

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.

Entendemos que *Carpe Diem Colection* foi o nome escolhido pela proprietária da grife para “batizar” sua coleção. Como todo cartão de crédito carrega o nome do seu titular no anverso, cremos que o mesmo recurso seria necessário aqui, já que a intenção era montar uma peça que se assemelhasse em termos de aparência ao que se tem no real. O que ficou marcado para nós, ao fazermos essas observações, é que ao *designer* pareceu muito natural tomar o nome da coleção para funcionar, nesse contexto, como o titular do cartão.

Ao lado desse elemento, entrou a logomarca da grife, fazendo lembrar as logos existentes nos *layouts* de cartões. Chamamos a atenção para o fato de que esses últimos detalhes serviram como balizador do sentido. Blikstein (2003) se manifesta sobre essa temática, indicando que os elementos que modelam a percepção podem ser capturados tanto na linguagem como na práxis. Mesmo que a etiqueta tivesse o tamanho correspondente ao de um cartão de crédito, somente pela presença de outras características pertinentes a esse objeto do mundo é que se poderia afirmar com certeza que se tratava de uma “réplica”. Outra citação desse autor nos reforça essa ideia de que os elementos (formato do nome, posição que ele ocupa e logomarca) podem funcionar como ‘corredores isotópicos’, “com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que ‘vemos’ a realidade e fabricamos o referente” (BLIKSTEIN, 2003, p. 62).

3.1.4. A perspectiva icônica

O terceiro enfoque a ser apresentado, na peça que estamos analisando, é a foto escolhida para figurar na composição do simulacro de cartão de crédito imaginado pelo *designer*.

Para compor a frente do cartão, o criativo poderia ter optado por uma única cor ou pela combinação de duas cores, de acordo com o que se apresenta na maioria dos cartões de que temos conhecimento; nesse momento, uma leitura da cartela de cores, usada para confeccionar a coleção, orientaria e até ajudaria na seleção.

Porém, conforme ele nos fez saber, ao tomar conhecimento de que lidava com um público jovem, o qual, por ser movido por muitas expectativas, se torna exigente quanto às predileções, pensou em investir mais na ideia de como garantir a adesão da plateia e decidiu que deveria inserir um elemento que dialogasse com as preferências das meninas.

De acordo com o que nos relatou, para escolher uma imagem que tivesse uma relação adequada com o projeto da etiqueta, ele tomou por base a leitura de alguns *blogs* juvenis, a observação da coleção da grife e estudou a tendência seguida pela estilista que coordenou a confecção das roupas. Após toda essa pesquisa, a opção que mais lhe pareceu ressaltar o espírito jovem da coleção e falar de perto com o gosto musical das meninas foi a cantora pop Avril Lavigne.

Partindo da experiência e do pouco contato que temos com o universo da música pop, podemos perceber que essa cantora tem uma imagem construída que associa rebeldia e vaidade. Para o criativo, “ao mesmo tempo em que [a cantora] conquista seu público pela música, também o faz pelo estilo de vestir e se portar.” Ele ainda acrescentou que “seu visual brinca com o movimento *punk* do início dos anos 1980, pelo uso de adereços e pinturas que remetem a esse estilo, mas também mostra que ela é uma menina que se importa com a aparência e com os detalhes de suas produções”.

FIGURA 2 - foto divulgação Avril Lavigne



Em nossa opinião, a grife buscou se inspirar num padrão de moça “patricinha”, porém “rebelde”, e passar essa ideia para sua coleção. Por sua vez, conhecendo a atitude da cantora e a imagem que ela carrega, o *designer* apostou na crença já construída e disseminada em torno desse ícone adolescente e adotou para a produção a foto da cantora, seguindo a mesma tendência.

Vemos na escolha de “seguir o estilo” da jovem cantora um tipo de associação pautada no conhecimento compartilhado. Resgatamos, nesse momento, a hipótese da ‘heurística da copresença’ de Clark e Marshall (lida em COSTA, 2007a, p. 81), segundo a qual o acesso ao conhecimento mútuo ocorre porque as pessoas “buscam na memória evidências de que elas próprias, assim como seus interlocutores e os objetos aos quais se referem, estão conjuntamente presentes, quer fisicamente, quer linguisticamente, quer, ainda, indiretamente, através do conhecimento cultural.”

Achamos que o mesmo pode ser dito desse referente [a cantora]. O fato de ela estar ativa no mundo, gozar de bastante visibilidade, ter seus *shows* exibidos constantemente nos canais de televisão, suas músicas tocadas no rádio e manter páginas nas comunidades sociais, tudo isso gera nas adolescentes uma busca de identificação. Assim, o esperado era que as adolescentes facilmente identificassem a presença dessa figura, co-relacionassem a presença da foto com tudo o que implica a escolha pela cantora Avril Lavigne - por ser de conhecimento delas - e assim despertasse o interesse pelas roupas e pela etiqueta.

Dessa forma, levando em conta a ideia de Peirce de que não há pensamento que se desenvolva dispensando outras espécies de signos (SANTAELLA, 2008), é possível crermos que o *designer* esperava que o elemento categorizado [a foto da cantora] se somasse à imagem anteriormente estabelecida do cartão de crédito, e que as meninas acrescentassem a ele um novo valor, recategorizando a peça como um todo (não somente a foto ou o formato) e dando-lhe novo contorno e sentido. Conforme nos narrou o criativo, sua expectativa era a de que ao olhar para a peça as meninas reagissem da seguinte maneira: “olha, mulher, um cartão de crédito como etiqueta. Vou guardar!”

Assim, era esperado que o conhecimento cultural e a capacidade de agir cognitivamente⁴ ou intercognitivamente sobre esse conhecimento permitiria às adolescentes reunir todos esses dados sumarizados em formato de etiqueta para que em seguida procedessem a uma recategorização e conseqüentemente identificação.

Como bem diz Jaguaribe (2007, p.230), ao enfatizar a ação conjunta da linguagem, “esse tipo de ação pressupõe coordenação e colaboração”; se o leitor não concordar com a escolha feita pelo *designer*, a proposta de sentido almejada com a sugestão desses referentes poderá não se efetivar, pelo menos em termos perlocucionários. Dito de outra forma, se as meninas não concordarem (ou se elas não tiverem o conhecimento que o *designer* acha que elas têm sobre a cantora) com a ideia de que a cantora tenha todos esses atributos ou com a associação que o criativo faz entre tais atributos e a coleção e entre eles e a etiqueta, a necessária relação de identificação não existirá. Por conseqüência disso, pode não haver o esperado interesse das adolescentes pela peça e ainda pelas roupas.

Esse aspecto que acabamos de mencionar, envolvido na elaboração e na leitura das peças, evoca o que Mondada e Dubois (2003, p. 34) pensam da atividade mental de produtores leitores quando da interação com os elementos presentes nos *layouts*, “em outros termos, a atividade cognitiva individual, ao nível psicológico, é ela também, uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes”. Não basta apenas reconhecer a figura da cantora e o formato do cartão, é preciso que algum tipo de juízo de valor seja atribuído a esses referentes, já que não são etiquetas do mundo portando sentido e sim construções colaborativas formando possíveis e prováveis sentidos.

⁴ Usamos o termo ‘cognitivamente’ no sentido que tem a cognição para Varela e Maturana (lido em COSTA, 2007a). Estes autores consideram que não se pode separar de modo absoluto o emocional do cognitivo.

3.2 A leitura da peça “Etiqueta para grife de roupas juvenil”

De acordo com a análise que fizemos dessa peça, entendemos que a vontade da cliente que encomendou a etiqueta era a de que esse objeto do mundo agregasse valor às roupas por ela vendidas. Além do interesse da proprietária da grife, conhecemos também a vontade do *designer*, que era a de transformar sua criação em algo especial e que despertasse nas meninas a vontade de guardá-la.

Para isso, conforme já foi mencionado, o criativo tomou aspectos da vida cotidiana dessas meninas e “casou” esses dados com uma observação que dizia respeito ao comportamento das adolescentes: o fato de estas serem - usando suas próprias palavras - “um pouco consumistas e visualmente influenciáveis”. No percurso da pesquisa, vimos que tais constatações o ajudaram na escolha do formato.

Além dessas informações prévias, ele contava ainda com o conhecimento de que, na criação das roupas, a estilista buscara seguir uma linha “pop-patricinha”. Assim, de posse dessas noções, tomou a sua decisão quanto à escolha da imagem.

Com o que apresentaremos a seguir será possível entender que, mesmo a leitora não concordando com a escolha de alguns itens presentes no *layout*, as propostas de sentido almejadas, que eram as de associar valor às roupas da grife e causar interesse pela peça, foram atendidas.

3.2.1 O aspecto plástico

Como vimos na análise anterior, o criativo pensou, para essa etiqueta, no formato de cartão de crédito. Essa escolha estava respaldada na pesquisa feita sobre o universo adolescente e na sua expectativa de que a leitora seria capaz de inferir o significado que poderia ser evocado por meio desse formato: a possibilidade de compra e a vaidade de ter um cartão seu.

Ao observarmos a interação da leitora com a peça em apreço, vimos que, diferente do que o criativo imaginara, para essa garota específica, a peça não lhe remetia, pelo menos no início da interação, a nada mais além do fato de ser uma etiqueta. Segundo ela nos relatou “Não me lembra nada. É só uma etiqueta”. Com isso, vimos ser descartada uma das expectativas do criativo. Podemos arriscar uma explicação para esse fato, resgatando a ideia de Zavam (2007, p.125) sobre a construção dos objetos-de-discurso. Vemos que a autora relaciona essa atividade cognitiva ao social e ao cultural, pois ela afirma que os objetos discursivos “não são entidades preexistentes, independentes da referência que se faça a eles, mas são, antes de tudo, (re)construídos pelos sujeitos no curso de suas interações verbais”.

Provavelmente a leitora em questão ainda não teve a oportunidade de conhecer tal objeto do mundo ou mesmo conhecendo não teve interação direta com esse artigo, o que explicaria, em parte, o fato de ela ignorar este formato. Ainda neste sentido, tomamos a proposta de Turner (lido em Vereza 2011, p. 21) que “rejeita totalmente a possibilidade de se separar a cognição dos aspectos sociais na produção dos sentidos”, para reforçar esse caráter interacional nas relações de construção de sentido.

Um detalhe interessante nessa abordagem ocorreu quando, no curso de sua leitura, a participante arriscou fazer uma remodelação da proposta visual da peça. Segundo ela nos explicou, “acho que só a marca no canto, alguma coisa assim, mais ou menos assim e se

ficasse invertida [com o cartão na vertical e apontando que a marca deveria ficar no canto direito da foto] seria melhor”. Ela ainda acrescentou que “as letrinhas” – a parte que para o *designer* reforçava o formato de cartão de crédito - a incomodavam, porque, de acordo com o que nos relatou, “a foto ficaria melhor sem elas”.

Orientando-nos pela proposta de Franco (2011, p. 30), que diz que “o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos”, poderíamos dizer que, se para essa adolescente apenas a foto serviria de indicativo para a valorização da peça e conseqüentemente das roupas da grife, não deveríamos tomar essa discrepância de opinião como sendo maléfica à leitura, já que, mesmo não percebendo o formato e nem considerando os outros elementos que se ligam a esse formato, a produção de sentidos não foi corrompida, pois a menina não deixou de considerar a peça como sendo uma etiqueta.

No seu depoimento, ela ainda nos contou que “Eu vejo primeiro a foto e depois a marca. Esses outros elementos aqui, você nem nota. Você olha logo pra foto”. Por esse posicionamento de leitura que presenciamos, ficou entendido por nós que, para essa adolescente, a foto cumpriu, quase que exclusivamente, a função que foi atribuída pelo *designer* ao formato e aos outros elementos do *layout* da etiqueta.

3.2.2. A materialidade linguística

Nossas suspeitas sobre a compreensão leitora de nossa participante estão ancoradas na afirmação que a jovem deu logo em seguida aos comentários anteriores, “Dá pra entender, assim mesmo, que é uma etiqueta [...] a presença da marca, a palavra coleção”. Com isso, retomamos mais uma vez as palavras de Franco (2011, p. 31), quando ele explica que “um bom leitor deve ser capaz de fazer uso das informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para compreender o texto”. Para nós, é o que parece ter havido nesse caso, já que uma informação semântica – uma palavra presente na materialidade da peça – indicou para essa leitora do que se tratava o objeto que ela tinha em mãos e a ajudou a formar sentido.

Vimos, nos estudos da etapa anterior, que as escolhas linguísticas que o criativo fez para essa peça estavam relacionadas com sua intenção de apontar para o formato de cartão de crédito, pois acreditava que suas pretensas leitoras, ao interagir com a peça, movimentariam seus conhecimentos de mundo (sobre compras, formas de pagamento, desejo de ter um cartão de crédito e até mesmo deter a tão sonhada independência financeira) e fariam essa ligação.

Levando em conta que nossa leitora não visualizou tal característica e até subvalorizou informações que estavam diretamente relacionadas com o formato, poderíamos chegar a dizer que o aspecto linguístico da peça estaria fadado ao descarte. Porém, uma afirmação da adolescente nos fez ver que “nem tudo estava perdido”; segundo ela nos mostrou, “a palavra coleção” lhe assegurava que se tratava de algo relacionado a “[...] bolsa e roupa. Coisas de moda”.

Sendo assim, vimos que essa informação teve um uso distinto do almejado pelo criativo, já que a palavra “*colection*” - que está no nome da coleção das roupas: “*carpe diem colection*” – e que - segundo a intenção do criativo - nesse *layout*, deveria apontar para um elemento presente nos cartões de crédito (o nome do titular do cartão) foi a responsável por ancorar o entendimento da adolescente em relação ao conteúdo da peça e não ao formato, como queria o *designer*.

Desta feita, as palavras de Martins (2004, p.453) se mostram muito adequadas para esclarecer esse fato. Ao tratar da relação dos sentidos com a vivência no mundo, ela nos diz que,

As expressões significam não porque representam algo por si sós, mas antes porque, jamais dissociando-se dos assuntos humanos de que tomam parte, inscrevem-se circunstancialmente no fluxo dessas práticas, com efeitos possíveis muito variados, efeitos que podem até ser estimados mas nunca garantidos de antemão.

A explicação oferecida por Martins nos ajuda a entender os processos cognitivos que poderiam estar se desenvolvendo no momento da interação da adolescente com a peça, ao mesmo tempo em que fornece argumentos para ampliarmos nossa compreensão do fenômeno da significação.

Temos aqui uma interação diferente da que esperava o criativo, mas não menos eficiente, já que a principal função da peça era a de atribuir valor às roupas a que estivesse afixada. Considerando o que nos relatou a adolescente quando disse: “Se visse isso numa roupa, lá na loja, pendurada, chamaria minha atenção, porque é bonita, assim, o perfil”, confirmamos a realização dessa primeira intenção e o já dito por nós durante todo esse percurso analítico e ainda o que preconizavam os autores que nos auxiliaram nessa trajetória, uma vez que o entorno e a atividade social de estar numa loja, fazendo compras se mostrariam responsáveis por auxiliar a jovem a construir sentido com o que via.

Esse dito da adolescente nos aponta ainda para o pensamento de Blikstein (2003, p. 55) que, ao enfatizar o valor da práxis na significação, esclarece que “os elementos que modelam a percepção do mundo e as configurações conceituais podem ser capturadas não só na linguagem, mas sobretudo na dimensão da práxis”, o que, aliás, tentamos mostrar neste trabalho.

3.2.3. A perspectiva icônica

A partir do que apresentamos no momento da análise dessa instância do processo criativo, vimos que a ação do *designer* de optar por uma foto para compor a parte visual dessa “etiqueta-cartão-de-crédito” estava assentada na sua crença de que, sendo o público-alvo composto de meninas jovens, ele deveria fazer uma escolha que dialogasse com as preferências dessas adolescentes e, assim, tornar sua criação algo mais interessante e a persuasão algo mais eficiente. Nesse sentido, a escolha pela foto da cantora *Avril Lavigne* pareceu-lhe mais adequada, como já discutimos anteriormente.

Na interação da leitora com peça, no entanto, vimos – mais uma vez - se processar algo diferente. Conforme ela nos contou, “No começo, eu não fazia a mínima ideia, mas depois eu vi quem era”. A partir desse relato, compreendemos que mesmo que a cantora seja um elemento bastante conhecido e difundido nos meios de divulgação musical - e, por essa razão, o *designer* a escolheu para figurar nesse *layout* - para a leitora em foco não ficou claro de imediato quem era a pessoa da foto. Sua explicação para esse desconhecimento inicial é a seguinte:

Por causa que ela não se veste assim, o cabelo dela é sempre lisinho. Também porque a foto é preta e branca e você identifica mais quando a foto é colorida [...] o estilo da roupa dela também não é assim.

Nesse momento, nossa impressão é a de que o conhecimento de mundo da menina entra em desalinhamento com o conhecimento prévio do *designer*. Como ficou mostrado durante esta nossa análise, a maioria das escolhas feitas se pautam em um suposto compartilhamento de bagagens de saberes, ou seja, o que o criativo seleciona para seu projeto-de-dizer está ancorado no que supõe que o leitor também conheça.

No caso em apreço, estamos justamente diante de saberes distintos se pondo a dialogar por meio de uma peça. A vivência da adolescente no mundo e sua interação com o universo musical lhe apontam para uma imagem da cantora diferente da que foi selecionada pelo *designer* para compor a frente da “etiqueta-cartão”.

Uma rápida visita ao *blog* da cantora nos põe diante de uma Avril Lavigne de aspecto semelhante ao usado nessa composição, mas também nos mostra uma artista cujo cabelo “é liso, assim, cheio de mechas verde, rosa”, conforme nos descreveu a leitora. Esse fato reforça o que Costa (2007a) já alude em sua tese quando indica que não existe uma relação um a um entre as expressões referidoras e aquilo a que elas fazem menção, ou seja, não existe um pensar do criativo que se ajuste com toda a precisão ao entender do leitor. Levando em conta essas considerações de Costa, podemos então entender que o fato de esses pensares não serem idênticos não invalida a formação do sentido e a posterior persuasão.

Ainda tratando da questão imagética da etiqueta, nossa leitora novamente se lançou na proposta de sugerir elementos para o *layout*. Nesse momento, ela arriscou dizer que “também poderia ser colocada, no lugar dessa foto, a Pitty, porque ela é brasileira e as meninas conhecem mais. Também poderia ser a Lady Gaga, todo mundo conhece ela, a Beyoncé também”. Ao mencionar seu ponto de vista enquanto interage com o *layout*, a menina busca recursos em seu conhecimento sobre música para sugerir novos referentes que ocupassem o lugar da imagem escolhida para estar na composição. Provavelmente, tomou essa liberdade de proceder a novas escolhas movida pelo fato de ela mesma ter tido problemas na identificação da cantora. Em dado momento do relato, nos contou ainda que “a única coisa que deu pra saber de cara é que ela era cantora, por causa do violão. Ah, então, é uma cantora”.

Tal atitude nos remete a uma colocação tomada em Blikstein (2003, p. 72) em que ele atenta para o que está fora da materialidade textual, nos indicando que “numa dimensão pré-verbal ou paraverbal, a percepção/cognição pode ser manejada ideologicamente pela práxis social”. Em outras palavras, o saber da adolescente “circunda” a interação, e num permanente diálogo entre o que está e o que não está presente ou sugerido, na proposta discursiva, faz emergir significados variados, que podem ser os esperados, mas também os nem imaginados, como chegamos a perceber pelos depoimentos de nossa leitora em questão.

4. O processo criativo no *design* e o ensino de produção textual: dois lados do mesmo fazer

No item anterior, foi possível contemplarmos a atividade criativa de uma peça de divulgação, onde vimos em detalhe as estratégias seguidas pelo profissional para dar prosseguimento a sua ideia. Tivemos ainda a oportunidade de ver a maneira como essa peça

foi recebida por uma leitora. Ao final da análise, vimos as expectativas do criativo sendo completadas e por vezes até refutadas.

Desta forma, propomos dentro dos limites deste artigo que se perceba a contribuição que uma atividade do mundo (por exemplo, o *design*) pode fornecer ao ensino e a aprendizagem de língua materna. Não estamos querendo com isso que a escola se aproprie desses métodos e crie um plano de aula que imite os processos de elaboração desses profissionais, a exemplo do que se fazia antes quando, conforme nos esclarece Santos (no prelo), “as atividades de escrita consistiam em compor textos a partir de títulos dados, o professor apresentava um tema e os alunos tinham de discorrer sobre ele, sempre tentando seguir o estilo dos textos considerados modelos”.

Com esse artigo, apenas sugerimos que os professores das disciplinas de produção textual criem ferramentas e métodos de ensino que incentivem os alunos a terem atitudes semelhantes às dos *designers* quando se voltam para tudo que é externo ao texto e se apropriam de conhecimentos variados para montar sua proposta comunicativa. Essa maneira de enxergar a composição textual se alinha ao que propõe Blikstein (2003, p.45) quando afirma que “o universo e o próprio pensamento já começam a se organizar na percepção/cognição, antes, portanto, da própria linguagem”.

Da mesma forma que um *designer* se envolve no mundo que o cerca para buscar os melhores argumentos que o ajudem a construir seus discursos e assim atingir sua audiência de modo satisfatório, o aluno poderia realizar tarefa semelhante em sua atividade diária na sala de aula e ser envolvido num modo mais amplo de fazer textos. Deste modo, ocupando a posição de um sujeito ativo, passaria a construir algo próximo da concepção de texto que apresentamos no item 2 deste artigo.

Vejamus que, ao produzir uma determinada peça para um cliente específico, o *designer* está se inserindo num processo comunicativo complexo, ou seja, ele tem algo a transmitir para alguém e deve vazar esse projeto de dizer de alguma forma, assim como mostramos em nossa dissertação, “a produção de peças de divulgação é estratégica, por se fazer com base em um propósito comunicacional bem definido e tendo um público de endereçamento bem demarcado” (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Em consequência dessa linha de pensamento, propomos neste espaço de reflexão que seja constituída uma concepção de ensino que contemple aspectos que “vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem”, conforme pontua Marcuschi (2008, p.77). Entendemos que essa consciência criativa deveria ser passada para os alunos que costumam ter como único interlocutor o professor. Esse já seria um primeiro passo rumo a um ensino efetivo e situado que supere a concepção tradicional, que segundo Santos (no prelo) “tinha como foco o ensino da gramática, da retórica e da literatura clássica”.

Desta feita, o ensino de produção textual poderia ser constituído com base nesse modelo de criação. Uma vez que, para nós, produzir um texto não é simplesmente um ato mecânico de escrita, e ainda como assevera Marcuschi (2008, p. 77) “a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral”. Acreditamos que a percepção que o produtor tenha do mundo coopera fortemente na qualidade e na desenvoltura da criação dos discursos. Somos da opinião que o ensino da produção textual num contexto que leva em conta uma definição mais ampla de texto e ainda a presença de um interlocutor pode se tornar uma ferramenta útil na formação de leitores e produtores competentes e aptos a lidarem com

as diversas situações discursivas, já que uma metodologia de ensino que se oriente para além dos limites do texto pode vir a favorecer a compreensão ampla da construção discursiva.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser visto nessa análise que apresentamos no item 3, tomamos os aspectos (plástico, linguístico e imagético) separadamente, porém, não é assim que pretendemos que se entenda a leitura dessa peça ou mesmo de qualquer outra produção textual. Porém, para uma proposta de ensino de produção textual, essa maneira de apresentar o processo criativo pode se tornar útil e didática, já que oferece, além da construção discursiva propriamente dita, os raciocínios ativados pelo criativo para chegar às escolhas. Sendo assim,

Ao apresentar cada uma dessas partes, cuidamos para que fossem mostradas não só as especificidades e curiosidades do processo, mas, também, como as semioses se relacionavam, porque não foi possível trazer uma instância semiótica sem mencionar sua dependência ou influência sobre a outra. Consideramos que essa relação entre as partes que mencionamos acima pode ser vista com bastante clareza nesta peça analisada pois não é possível falar da escolha da foto sem explicar sua relação com o nome da coleção e com o público a quem se destina, assim como não é viável excluir sua ligação com o formato.

No caso da instância puramente linguística, mesmo sendo esta formada apenas pelo nome da coleção, tal elemento acabou se mostrando importante para a completude da proposta comunicativa, uma vez que reforçava o caráter do formato. Com isso, compreendemos que há, entre as várias semioses de uma peça, uma relação de co-participação na formação do sentido. Assim, pudemos inferir que, nesse contexto, as partes mantinham íntima ligação, ao ponto de, em alguns momentos, ter sido difícil saber onde começava e onde terminava, precisamente, cada instância participante da mensagem. Por essa razão, tornou-se complicado ‘desenganchar’ essas semioses, sobretudo quando fomos empreender a análise das categorias.

As análises empreendidas no item 3 nos auxiliaram principalmente a entender que se a formação de sentidos acontece no lado de quem lê, ela ocorre também no âmbito da produção do texto, quando compreendemos que a produção dos sentidos começa desde a captação das instruções, refazendo-se durante a elaboração da peça e culminando na chegada desse artefato às mãos do público a quem se destina.

O fato de nos orientarmos por uma perspectiva que toma o texto numa acepção mais ampla nos permitiu olhar para os eventos comunicativos que abordamos aqui, do ponto de vista da relação que havia entre a realidade e os vários elementos semióticos que os compunham. Atrevemo-nos a dizer que esse olhar para o processo, aliado à consideração que demos à recepção dos textos pelos leitores a quem eles se destinavam, vem a ser a marca de ineditismo deste trabalho.

Essa “novidade” na pesquisa em linguística aplicada de texto pode ser um indício de avanço, na medida em que saímos da tradicional relação ‘pesquisador-objeto’ para tecer considerações com base na interação real (leitor-peça). Essa sugestão já havia sido assinalada na pesquisa realizada por Custódio Filho (2011, p.110), em sua tese, quando ele asseverou que “O que se diz que acontece na interação se embasa na interação entre o texto e o pesquisador”. Assim, voltamos nosso olhar para o processo de criação e, posteriormente, para a recepção das peças, tentando entender como se construiu o relacionamento entre as várias

semioses desses textos que analisamos e, ainda, como se deu a relação entre estas construções e o leitor.

A partir do que se pôde ler e entender no título que escolhemos para o item 4 e ainda no seu desenvolvimento, sugerimos que o processo criativo no universo específico do *design* gráfico e o processo de ensino de produção textual podem ser vistos igualmente como atividade de produção de discursos e, sendo assim, o *design* teria algo a oferecer para as disciplinas de produção de textos, principalmente àquelas que se pautarem pelos princípios da sociocognição.

Como contribuição geral, oferecemos as ponderações que fizemos em torno da produção textual. Assim como já anunciamos antes, nossos raciocínios estavam calcados numa concepção mais ampla e dinâmica de texto, o que tornou nossas análises mais condizentes com os postulados da sociocognição e distintas de outras mais mecanicistas. Ainda em termos de produção textual, a riqueza que se encontra na exposição dos bastidores dessa forma de fazer textos, poderá funcionar como ferramenta para facilitar a compreensão e a produção de textos também de outras naturezas, além dos relacionados ao *design*.

Outra contribuição que destacamos é que, ultrapassando os limites da pesquisa acadêmica, este estudo poderá ser aproveitado tanto por alunos de nível superior, nos vários cursos que tenham disciplinas de produção de textos em sua grade curricular, como, também, por estudantes de nível médio e fundamental, que poderão ter acesso a maneiras diferenciadas de aprendizado. Imaginamos que entender como se processa a criação de peças de divulgação mais especificamente, indo além de uma descrição geral, pode aumentar o interesse dos alunos por esse objeto, ao mesmo tempo em que pode levá-los a raciocinar empiricamente em outros contextos discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S; TRINDADE, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a Fabricação da realidade.** 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CIULLA, A. S. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos.** 2008. 205 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. **Acessibilidade de referentes:** um convite à reflexão. 214p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007a.

COSTA, M. H. A. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. [et al.]. (orgs.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares:** referenciação e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 40-73.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações:** esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. (331p). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.** Kátia Cristina do Amaral Tavares, Sílvia B. A. Becher-Costa, Claudio de Paiva Franco, organizadores. - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Livro eletrônico Modo de acesso: www.lingnet.pro.br

JAGUARIBE, Vicência Maria Freitas. Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In: **Texto discurso sob múltiplos olhares:** referenciação e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____.; MARATO, E. M. & BENTES, A. C. **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 33- 52

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. & CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. Vol. 3, 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, R. L. Da Recategorização Metafórica à Metaforização Textual. In: **Texto discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA L. ; DUBOIS D. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

OLIVEIRA, F.P.L de. **Da construção à co-construção de referentes: um olhar sobre os mecanismos cognitivo-discursivos subjacentes à produção e à compreensão de peças de divulgação elaboradas por designers**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

POP PUNK. *Avril Lavigne Blog*. Disponível em: <http://www.avrillavigne.com/us/bio>. Acesso em: 12 abril 2012.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. e NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

V. N. Voloshinov / M. M. Bakhtin. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [1926]. Disponível em: http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf . Acesso em: Jun. 2010

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões**

para professores da era digital. Kátia Cristina do Amaral Tavares, Sílvia B. A. Becher-Costa, Claudio de Paiva Franco, organizadores. - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Livro eletrônico Modo de acesso: www.lingnet.pro.br

ZAVAM, Aurea. São axiológicas as anáforas encapsuladoras? In: **Texto discurso sob múltiplos olhares:** referência e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.