

A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH / *The construction of narrative in texts produced by students with and without ADHD*

*Renata Amaral de Matos Rocha**

Renata Amaral de Matos Rocha se define como uma pessoa inquieta e inventadeira. Nascida nas Minas Gerais, costuma confidenciar que aprecia um bom café com pão de queijo, uma boa prosa e um bom livro, bem como a companhia terna de seus dois filhos, Alice e Juninho. A professora conta que sua cabeça é povoada por palavras e que, delas e por meio delas, desenvolve seus trabalhos, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. É doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e atua profissionalmente como docente e pesquisadora do Núcleo de Letras, no Centro Pedagógico (CP-UFMG), onde tem estudos no campo da literatura e educação antirracista, das narrativas de jovens e adultos (EJA) e das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa.

 <https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>

Recebido em: 30 jun. 2022. **Aprovado** em: 27 jul. 2022.

Como citar este artigo:

ROCHA, Renata Amaral de Matos. A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 3, p. 270-303, out. 2022.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8172382>

RESUMO

Com esta pesquisa, verificamos o desempenho de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, divididos em dois grupos: i. sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ii. com alto nível de atenção e sem esse Transtorno, comparativamente, em suas produções de texto narrativo escrito, quando submetidos às mesmas condições de produção. No âmbito do texto, analisamos alguns dos aspectos de sua construção e organização, como: estrutura narrativa, percepção de elementos de um texto fonte, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa, relação entre textos. O nosso propósito, com esta investigação, foi comparar o desempenho destes dois grupos de estudantes, a fim de verificar possíveis diferenças de desempenho entre eles e buscar evidências que possam explicá-las. Deste modo, buscamos responder a estas questões: há diferença no desempenho linguístico entre os estudantes com TDAH e os estudantes com nível de atenção alto? O desempenho linguístico de estudantes com TDAH é inferior ao de estudantes com nível de atenção alto? Em que medida o déficit de atenção pode contribuir para que o desempenho linguístico dos portadores de TDAH não seja eficiente? Adotamos alguns procedimentos metodológicos ligados à pesquisa quase-experimental e ligados à abordagem qualitativa de investigação. Buscamos fundamentação, basicamente, na literatura sobre o TDAH (BARKLEY, 2008, DUPAUL, George J., STONER, Gary, 2007, DSM-5) e nos estudos sobre o texto e as práticas de linguagem (BEAUGRANDE, 1997, ANTUNES 2010,

*

 reamaral.teixeira@gmail.com

BRONCKART, 1999), e na proposta de estrutura da narrativa encontrada em Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). Os resultados desta pesquisa evidenciam que há diferenças no desempenho entre os grupos de informantes na produção de texto escrito. Todavia, os indícios não confirmam nossa hipótese inicial de que os alunos com TDAH têm desempenho inferior ao dos alunos sem o transtorno. Verificamos que, em alguns aspectos, o desempenho de GCA é melhor do que o desempenho de GET, mas, em outros, GET tem melhor desempenho; e há, também, desempenho idêntico em alguns outros aspectos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Atenção; Linguagens; Texto; Narrativa.

ABSTRACT

With this research, we verified the performance of students in the final years of elementary school, divided into two groups: i. subjects with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and ii. with a high level of attention and without this Disorder, comparatively, in their productions of written narrative text, when submitted to the same production conditions. In the context of the text, we analyzed some of the aspects of its construction and organization, such as: narrative structure, perception of elements of a source text, universe of reference, thematic unit, textual progression, communicative purpose, informative relevance, relationship between texts. Our purpose with this investigation was to compare the performance of these two groups of students, in order to verify possible differences in performance between them and to look for evidence that can explain them. Thus, we seek to answer these questions: is there a difference in linguistic performance between students with ADHD and students with a high level of attention? Is the linguistic performance of students with ADHD lower than that of students with a high level of attention? To what extent can the attention deficit contribute to the inefficient linguistic performance of people with ADHD? We adopted some methodological procedures linked to quasi-experimental research and linked to the qualitative approach of investigation. Basically, we seek foundations in the literature on ADHD (BARKLEY, 2008, DUPAUL, George J., STONER, Gary, 2007, DSM-5) and in studies on text and language practices (BEAUGRADE, 1997, ANTUNES 2010, BRONCKART, 1999), and on the proposal of narrative structure found in Labov and Waletzky (1968) and Labov (1972). The results of this research show that there are differences in the performance between the groups of informants in the production of written texts. However, the evidence does not support our initial hypothesis that students with ADHD perform worse than students without the disorder. We found that in some ways GCA performs better than GET, but in others GET performs better; and there is also identical performance in some other aspects analyzed.

KEYWORDS: ADHD; Attention; Text; Narrative.

1 Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutoramento. Verificamos o desempenho de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, divididos em dois grupos: i. alunos¹ com diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ii. alunos com alto nível de atenção, medido por Teste d2 de Atenção Concentrada (BRICKENKAMP, 2000), e sem diagnóstico desse Transtorno, comparativamente, em suas produções de texto narrativo escrito, quando submetidos às mesmas condições de produção textual. No âmbito do texto, analisamos alguns dos aspectos de sua construção e organização, como: estrutura narrativa, percepção de

¹ Os estudantes com diagnóstico médico de TDAH, formalizado por meio de laudo médico, estavam usando medicação indicada para o referido Transtorno. Essa medicação, segundo os laudos, era suspensa em período de férias escolares.

elementos de um texto fonte, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa, relação entre textos.

O nosso propósito, com esta investigação, foi comparar o desempenho destes dois grupos de estudantes, a fim de verificar possíveis diferenças de desempenho entre eles e buscar evidências que possam explicá-las. Deste modo, buscamos responder a estas questões: há diferença no desempenho linguístico entre os estudantes com TDAH e os estudantes com nível de atenção alto? O desempenho linguístico de estudantes com TDAH é inferior ao de estudantes com nível de atenção alto? Em que medida o *déficit* de atenção pode contribuir para que o desempenho linguístico dos sujeitos com TDAH não seja eficiente?

A hipótese inicial desta pesquisa é a de que os alunos com o referido Transtorno tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções textuais escritas do que os alunos com alto nível de atenção, mesmo estando em condições de produção idênticas. Essa hipótese tem sua origem na premissa de que há uma ampla relação entre linguagem e atenção. Nesta perspectiva, delimitamos que o objetivo geral deste trabalho está ligado à investigação de desempenho linguístico de estudantes com e sem TDAH, na construção de seus textos narrativos escritos e na verificação de possíveis diferenças de desempenho entre esses grupos de estudantes.

Para alcançarmos o proposto, adotamos alguns procedimentos metodológicos ligados à pesquisa quase-experimental e ligados à abordagem qualitativa de investigação. A coleta de dados foi feita em uma escola pública, situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Dezoito alunos foram selecionados para participar da coleta de dados. Esse conjunto de estudantes resultou na formação de dois grupos de trabalho (experimental, GET, e controle, GCA). Os textos que os alunos produziram compuseram o *corpus* desta pesquisa e constituíram o nosso *locus* de observação das marcas de desempenho de ambos os grupos.

As análises foram feitas com base em teorias que consideram o texto como “fenômeno linguístico original”, a “forma necessária” de ocorrência da comunicação verbal, conforme Antunes (2010). E, também, em teorias que compreendem que “um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10) e assumem que “todos os textos são multimodais” e que “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem

acompanhada de, outros modos semióticos” (KRESS, Gunter, VAN LEEUWEN, Theo, 1998, p. 186, *apud* RIBEIRO, 2013, em tradução livre dessa autora).

Deste modo, estamos entendendo que o desempenho linguístico de uma pessoa somente pode ser avaliado pela sua capacidade de atuar por meio do discurso, em diferentes situações sociais. Esta investigação está fundamentada, basicamente, na literatura sobre o TDAH (BARKLEY, 2008, DUPAUL, 2007, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - DSM-5) e nos estudos sobre o texto e as práticas de linguagem (BEAUGRANDE, 1997, ANTUNES, 2010, BRONCKART, 1999), e tem por base a proposta de estrutura da narrativa encontrada em Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). É sobre esse arcabouço teórico que os dados desta pesquisa lançam luz.

2 Os sujeitos com TDAH

Estudos de Barkley (2008) e DuPaul e Stoner (2007) indicam que as crianças com TDAH têm bastante dificuldade para se adequarem às demandas escolares, tal como tradicionalmente apresentadas aos educandos. Essa situação, muitas vezes, faz com que os estudantes com TDAH tenham dificuldade de acompanhar o coletivo de estudantes típicos. No grupo experimental desta pesquisa, verificamos que 4 dos 9 estudantes repetiram algum ano escolar do Ensino Fundamental.

Ao tratar dessa dificuldade vivenciada pelos sujeitos com TDAH, na escola, DuPaul e Stoner (2007, p. 4) afirmam que

As características principais (isto é, desatenção, impulsividade e hiperatividade) do TDAH podem levar a diversas dificuldades para crianças em contextos escolares. Especificamente, uma vez que essas crianças muitas vezes têm problema para manter a atenção em tarefas que exigem concentração, a finalização de trabalhos independentes, que devem ser executados na carteira, é um tanto inconstante. Seu desempenho em sala de aula também pode ser comprometido pela falta de atenção às instruções da tarefa (DUPAUL E STONER, 2007, p. 4).

Além disso, os estudos desses pesquisadores também registram que as crianças com TDAH costumam ter comportamentos pouco adequados ao contexto do coletivo sala de aula, às vezes, dificultando a sua aprendizagem e a de seus colegas. Dada a impulsividade, inerente ao Transtorno, por exemplo, é comum as crianças com TDAH falarem em momentos inapropriados e ficarem

aborrecidas diante de tarefas frustrantes e de advertências. Dada a hiperatividade, é recorrente que as pessoas com TDAH manifestem dificuldade para se manterem assentadas. Por isso, é habitual que levantem de suas cadeiras e andem pela sala, mesmo em momentos considerados inoportunos. Também é costume destas crianças batucar com os dedos, bater os pés em um determinado ritmo e ficar se remexendo na cadeira. Tudo isso pode causar certo tumulto no ambiente da sala de aula e precisa ser encaminhado com atividades e estratégias diferenciadas, que atendam a este perfil de sujeito, de modo que todos possam desenvolver suas aprendizagens. Esse encaminhamento, todavia, beira o utópico em muitas escolas, dado o contexto que a educação brasileira vivencia.

White (1975), DuPaul e Stoner (2007, p. 15) relatam que muitos professores costumam repreender verbalmente os estudantes com TDAH, a fim de minimizar os comportamentos tidos como perturbadores. Essas advertências comumente são feitas em voz alta, diante de toda a classe, acrescidas de indicadores não verbais de descontentamento do educador em relação ao aluno (testa franzida, feição séria, rubor facial), criando uma relação tensa entre os protagonistas, conforme os referidos teóricos. Em situações de atendimento psicoterápico, Ribeiro (2013) observou um intenso abuso físico e emocional nas interações familiares em presença do TDAH, tanto na relação dos pais com os filhos quanto na relação entre os próprios pais. Essas observações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa para conhecer as percepções e atitudes dos pais para com seus filhos com TDAH, desenvolvida pela referida psicóloga. Segundo Ribeiro (2013), “o convívio familiar é intensamente afetado pelos sintomas do TDAH” (p. 34). Essa constatação de Ribeiro (2013) vai ao encontro de Barkley (2008) que afirma que as famílias com membros com esse Transtorno têm interações mais tensas e negativas do que as interações familiares em que não há pessoas portadoras desse Transtorno. Sobre isso, Barkley (2008, p. 207) diz:

As pesquisas mostram que o TDAH afeta as interações das crianças com os seus pais e, assim, a maneira como os pais podem reagir sobre elas. De modo geral, essas famílias se caracterizam por manifestarem mais conflitos intramaritais, especialmente entre os pais e os filhos portadores de TDAH, do que nas famílias usadas como grupo-controle (BARKLEY, 2008, p. 207).

Os sujeitos com TDAH vivenciam em seu cotidiano condições desfavoráveis a seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, resultando frequentemente em conflitos de ordem socioafetiva e cognitiva que podem conduzir ao fracasso escolar. Dificuldade de atender às demandas da escola,

repetição de anos escolares, inadequação de comportamentos às situações sociais, advertências recorrentes, descontentamento dos professores e, também, problemas de relacionamento com a família são algumas destas condições. Essas situações negativas, sobretudo quando recorrentes, podem acentuar os sentimentos de rejeição, de inadequação, de incapacidade nos sujeitos com TDAH, que precisam, na verdade, de atendimento multidisciplinar para que possam enfrentar os desafios da vida cotidiana.

O estereótipo socialmente criado para a pessoa com TDAH (confuso, desorganizado, desatento, impulsivo, excessivamente ativo), baseado no modelo biomédico, ofusca suas potencialidades. Entretanto, as indicações de que o sujeito com TDAH seja visto sob a ótica do paradigma biopsicossocial, de modo que a doença não se torne mais o único foco e atribuindo igual importância às condições que o cerca (família, escola, amigos, economia etc.), podem contribuir para redução do estigma e a culpabilização do sujeito com o transtorno. Além disso, há estudos que apontam que os portadores de TDAH exibem características consideradas socialmente positivas: alto grau de energia, criatividade, curiosidade e pensamento divergente, o que ocasiona formas singulares e próprias de lidar com o conhecimento e o aprender.

As pessoas com TDAH comumente vivenciam o caos em situações cotidianas, dada a desatenção e ao excesso de atividade. Todavia, essas experiências tornam estes sujeitos mais tolerantes a contextos problemáticos e desafiadores. Apesar das dificuldades dessas situações, elas podem ser exploradas de modo construtivo, pois esse estado pode ser positivo para o desencadeamento de processos criativos. A criatividade também é favorecida pela impulsividade, outra característica do TDAH. Talvez, por esses motivos, a habilidade criadora seja comumente evidenciada nos indivíduos com TDAH.

Ourofino e Fleith (2005) reforçam esse coro. Elas realizaram um “Estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade” e encontraram evidências que relacionam TDAH e criatividade. Essas evidências corroboram as pesquisas de Leroux e Levitt-Perlman (2000) e Cramond (1994) *apud* Ourofino e Fleith (2005) sobre a coincidência de TDAH e a alta criatividade. Ourofino e Fleith (2005), Chae e cols. (2003) também não encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à criatividade entre superdotados, portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e superdotados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Esses resultados nos permitem pensar que a criatividade é uma característica presente em todas as condições, assim como o alto nível de energia, e que também são características dos sujeitos com TDAH ou até potencializadas neles. Nesta perspectiva, essas características poderiam ser exploradas para potencializar as habilidades desses indivíduos e tirá-los do cenário da incapacidade e da perturbação, resgatando estes sujeitos que, muitas vezes, ficam à margem da escola, da família, da sociedade.

3 Onde linguagem, escola e atenção podem se encontrar?

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, estão intrincados os domínios linguístico, cognitivo, metacognitivo e social, os quais se influenciam mutuamente. As práticas de leitura e escrita não se limitam à memorização de regras de uso de um código, sistema ou a aspectos perceptivo-visuais. Essas práticas realmente se concretizam quando há interação e a construção de sentidos, associados, necessariamente, a um contexto sociocultural no qual são produzidos. Além disso, seus produtores são sujeitos que refletem intencionalmente, processam informações e desenvolvem estratégias diversas para compreenderem e usarem a língua em suas diversas situações de uso.

Orlandi (1988, p. 90) afirma que a prática de leitura e escrita “não é mecânica nem automática” e ressalta que a relação leitura e escrita não é, obrigatoriamente, de mão dupla. Para ela, “um bom leitor não é necessariamente alguém que escreve bem, e quem escreve bem não é categoricamente um bom leitor”. No que diz respeito à produção de texto - nosso foco de análise, nesta pesquisa - é necessário ter, entre tantos outros requisitos, o que dizer; é necessário possuir certo grau de informatividade, que possa assegurar ao texto uma composição coerente, não circular, cuja progressão garanta a textualidade e/ou a inteligibilidade do texto.

Aprender requer, então, elementos da cognição, tais como atenção, percepção, memória, elaboração, capacidade de responder e de se comunicar, que são recursos particulares do sujeito. Há pesquisas que trazem evidências de que o processamento da atenção influencia diretamente na estruturação linguística, especialmente na estruturação sintática das sentenças e na especificação da forma referencial. O estudo de Cunha e Tenuta (2015) é um exemplo disso. No trabalho dessas

pesquisadoras, foram investigados os padrões de escolha de formas referenciais nas narrativas de crianças e adolescentes brasileiros, com e sem diagnóstico de TDAH. Segundo o estudo de Cunha e Tenuta, as crianças com TDAH utilizaram mais pronomes e elipses do que as crianças do grupo controle. As crianças portadoras do Transtorno também introduziram mais novos referentes, com os pronomes. Para as autoras, os padrões diferenciados foram atribuídos ao fato de que as formas referenciais são provavelmente escolhidas de acordo com sua saliência discursiva e acessibilidade. De acordo com as autoras:

Pronomes, comparativamente a SNs contendo substantivo(s), são semanticamente mais leves e, dessa forma, são usados na referência a entidades já salientes na memória discursiva. No discurso linear, a retenção de informação dada e a introdução de informação nova demandam relativamente muito dos recursos limitados da memória de trabalho. Assim, no caso de algum dano ao processamento da memória de trabalho, os recursos são reduzidos e formas mais econômicas – pronomes – tendem a ser utilizados onde formas semanticamente mais informativas seriam preferíveis, levando à aparente desconsideração das necessidades do ouvinte (CUNHA E TENUTA, 2015).

Além dessas evidências, pressupomos, também, que o texto produzido por alunos com TDAH pode apresentar problemas em sua estruturação, pouco detalhamento, tangenciamento do tema, problemas de coerência e organização das informações, entre outros, devido a falhas no processamento da atenção seletiva, que implicará a falta ou a má seleção e utilização dos elementos que contribuem para a construção da dimensão global do texto.

Acreditamos, também, que a adequação aos fatores pragmáticos de construção do texto possa ser afetada, porque a pessoa com TDAH pode apresentar dificuldades comunicativas e ao conjunto de regras relacionadas com as práticas sociais. Tais dificuldades têm sido relacionadas ao déficit do controle inibitório (ao fraco controle inibitório das estruturas frontais sobre o sistema límbico) e à tendência de se desconsiderar a necessidade do outro (envolvido na comunicação) ao estruturar o discurso. Por isso, com esta pesquisa, procuramos examinar o desempenho de estudantes com TDAH e de estudantes não portadores do Transtorno e com alto nível de atenção em suas produções de texto narrativo, com o intuito de encontrar evidências que contribuam para a compreensão de possíveis diferenças no desempenho dos grupos, nessa atividade, no âmbito dos aspectos da

construção e organização do texto a que nos propomos investigar, conforme proposta de Antunes (2010).

4 Língua e linguagem

Os termos língua e linguagem são usados amplamente, com diferentes significados, em diversos contextos e ciências. Nesta pesquisa, ao tratarmos da nossa língua materna, estamos consideramos a língua como uma das condições *sine qua non* de implementação da linguagem, de um processo de interação humana. Por isso, admitimos que a língua é um sistema simbólico, mas a consideramos em seu uso, na enunciação:

A enunciação é [entendida como o] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, entendendo a enunciação como “o ato² mesmo de produzir o enunciado (BENVENISTE, 1989, p.82).

Esta noção de língua que adotamos admite que ela é variada e variável, ou seja, pressupõe uma visão não monolítica e contempla ao menos três aspectos dessa variação ou heterogeneidade: “heterogeneidade na comunidade linguística, heterogeneidade de estilos e registros numa língua, heterogeneidade no sistema linguístico” (BARTSCH, 1987, p. 186-190, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 63).

Conforme Marcuschi (2008, p. 61), estamos entendemos a língua como um sistema que não está pronto e acabado, pois passa por modificações de ordem cognitiva, histórica e social. No âmbito da cognição, compreendemos a língua como um sistema aberto, flexível e criativo; e, do ponto de vista social e histórico, entendemos que a língua é sensível à realidade na qual se insere, ao seu contexto de uso. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

Nesta perspectiva, o sistema linguístico se transforma em linguagem quando colocado em uso efetivo por seus falantes, possibilitando a comunicação humana. Portanto, a linguagem é capacidade que o falante possui para “produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações,

² É importante considerar que, ao se caracterizar a enunciação como ato, está se explicitando o caráter processual da enunciação.

como por exemplo, a pintura, a música, a dança, as artes etc” (SOUZA, 2014), na qual os interlocutores, interativamente, na produção e recepção de textos³, constroem-se especularmente como enunciadores e enunciatários, na e para a construção de sentidos, em um determinado espaço e tempo discursivos (cf. BENVENISTE, 1989). Logo, a linguagem pode ser concebida como processo, como discurso⁴, como enunciação⁵, como atividade de interação social, a qual se manifesta como fundamentalmente dialógica e argumentativa, porque é uma ação intencionada, dirigida para influir em benefício próprio ou em favor de nossa causa, sobre um interlocutor. Ela é também metafórica e dinâmica, por natureza. Por isso, Turner (1991) diz que

Expressions do not mean; they are prompts for us to construct meanings by working with processes we already know. In no sense is the meaning of [an] ... utterance “right there in the words”. When we understand an utterance, we in no sense are understanding “just what the words say” the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear (TURNER, 1991, p. 206).

Deste modo, buscamos deslocar o foco específico do sistema linguístico para o funcionamento desse sistema, em seu contexto de uso, seja na modalidade oral ou seja na modalidade escrita da Língua Portuguesa, porque, ao usarmos a língua, estamos utilizando muito mais do que um conjunto de regras. Na verdade, estamos lidando com um conjunto de sistemas e subsistemas que possibilitam a interação entre as pessoas e implementa a construção de sentidos, para se alcançar os objetivos comunicativos almejados.

5 Texto e textualidade

Nesta pesquisa, assumimos o entendimento de que o texto não é algo “pronto e acabado”, porque o sentido não está nele inscrito. Ao contrário, o texto é construído por meio da ação

³ Adotamos a noção de texto postulada por Beaugrande (apud Nascimento e Oliveira, 2004:285), para quem “*um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas*”, entendendo por evento “*aquilo que acontece quando um texto é reconhecido como tal através da produção de sentido que ele permite*”.

⁴ O termo discurso é empregado, neste estudo, para referir-se à própria atividade de linguagem, como dito anteriormente.

⁵ O termo enunciação é empregado, neste trabalho, na perspectiva benvenistiana, e “*consiste em colocar a língua em funcionamento por um ato individual de sua realização*”. Como postula Émile Benveniste, “*a enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado*”, o que destaca o caráter processual da enunciação (BENVENISTE, 1989, p.82).

desenvolvida pelos interlocutores, mediante a atuação e influência de diversos fatores contextuais, podendo ser uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão”; o texto “é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função social identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”, como coloca Costa Val (2000, p. 3).

Em consonância com esse entendimento, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o “texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” [...]; é também uma “(re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” dele. Logo, nesse processo, a atuação de autor e de leitor é marcada pelas influências, pelas experiências que constituem socio e historicamente esses sujeitos.

Neste contexto, Marcuschi (2008, p. 72) destaca a concepção de texto postulada por Beaugrande (1997, p. 10) de que: “um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Essa noção de “evento” é explicada pelo próprio Marcuschi (2008), ao dizer que

o evento designa, em primeiro lugar, dois processos interligados: produção e compreensão. Mas esses processos se manifestam em um artefato chamado texto que não é apenas um construto empírico e, sim, um evento cultural, social, cognitivo e linguístico. Portanto, a expressão evento tem aqui o objetivo de designar o aspecto tipicamente dinâmico do fenômeno texto e sua forma de atuação (MARCUSCHI, 2008, p. 199).

Antunes (2010), em conformidade com os estudiosos supracitados, afirma que interagimos por meio de textos independentemente da situação, porque “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (p. 30). A autora também corrobora a concepção de texto postulada por Beaugrande (1997) e, como base nesse autor, diz que

compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operaram, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31).

Com base nessa compreensão, um texto não é uma simples sequência de palavras, pois é um evento e, nele, estão implicados diversos aspectos, que Marcuschi (2008) sintetiza assim:

o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos,

ações etc.; o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal; o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis); o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Nesta perspectiva, podemos compreender que um texto é uma “proposta de sentido”, que somente se efetiva na interação de seus interlocutores. Logo, no ato de produção ou recepção de texto, autor e leitor estão interligados. Além disso, a construção de um texto requer a articulação de vários fenômenos, como postulado por Beaugrande (1997). Assim, ao considerarmos o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero textual, os critérios da textualização mostram o quanto um texto é rico em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e de mundo (cf. BEAUGRANDE, 1997, p. 15 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 96-97).

Neste contexto, é importante ressaltar que a textualidade não é imanente ao texto, embora possa ser observável na materialidade textual, quando tomamos o texto como objeto de investigação. Em sua interpretação de Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) afirma que “a textualidade é o resultado de um processo de textualização; a textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Esse é o ponto fundamental de Beaugrande (1997), pois fica evidente que nenhum fator de textualidade é propriedade do texto. Os fatores de textualidade são construídos na interação.

É importante destacar, também, que a multimodalidade é constitutiva de todo texto e que é indissociável a ligação entre o texto e sua materialidade, como defende Roger Chartier (2001, p. 219) *apud* Ribeiro (2013, p. 22):

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor (CHARTIER, 2001, p. 219).

Nesta perspectiva, podemos pensar que a produção dos textos que circulam em nossa sociedade, de modo geral, está alinhada a um projeto textual e gráfico que se imbricam quando são concebidos. Deste modo, a leitura desses textos requer mais que uma ação do leitor, mas uma atuação fundamentada nos conhecimentos de como os textos são planejados e produzidos. Assim, também,

a análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos. Nesse sentido, o letramento é uma questão que se impõe. Participar das práticas sociais na cultura letrada é uma aproximação com a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2013, p. 22).

Para ler e escrever textos é essencial que se saiba como construí-los, com que materiais e ferramentas, e que efeitos se pretende alcançar. A noção de letramento, então, equivale a prática social, um fenômeno que vai além da alfabetização, como propõe Magda Soares (2002). A esse conceito, agregamos a noção de multiletramentos (NLG, 1996; ROJO, 2009, *apud* RIBEIRO, 2013) que “vem reforçar, nos anos 1990, a ideia de que a chegada das tecnologias digitais em nossa ‘paisagem comunicacional’ traz mais diversidade às nossas práticas na cultura escrita, com novas modulações ligadas ao prestígio e à circulação de muitas dessas práticas” (RIBEIRO, 2013, p. 22-23). E, nesta perspectiva, nos juntamos às vozes que afirmam que os multiletramentos precisam ser foco das e nas escolas, a fim de ampliar o universo dos estudantes para as novas práticas de leitura e escrita.

6 Produção de textos na escola

A produção de textos é uma prática social de linguagem essencial para que possamos participar ativamente da nossa sociedade. Por isso, como cidadãos, precisamos ser capazes de produzir textos que cumpram sua função sociocomunicativa, em diferentes contextos e modalidades de uso da língua.

Na escola, o desenvolvimento das habilidades ligadas à escrita tem grande relevância, embora, nem sempre, essa relevância se converta em êxito dos estudantes, dadas as condições de produção artificiais que, muitas vezes, são propostas aos alunos. Desse contexto, surgem as grandes

fragilidades da produção textual no contexto escolar; uma delas é a definição de quem será o leitor do texto do estudante. Comumente, o leitor é o professor, que recebe o texto não como efetivamente um interlocutor de seu aluno, mas como aquele que vai avaliar um produto produzido pelo estudante.

Neste contexto, escrever um texto para o professor torna-se apenas uma tarefa escolar a ser cumprida, pouco significativa para o aluno-autor. Marcuschi (2008) defende que a produção de texto se constitua uma atividade interativa, articulada, realizada entre seus interlocutores que não necessariamente serão aluno e professor, fato que dependerá da situação comunicativa. Produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. Logo, o texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem por meio da linguagem (ou de linguagens), a fim de alcançar seus objetivos comunicativos, conforme Koch (2009).

Orlandi (1988) afirma que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem(ns); a mediação do professor, o que é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, colocar em prática uma proposta pedagógica sobre o componente produção de texto exige a compreensão e articulação de dois campos de referência: a linguagem/linguagens e a aprendizagem.

Para desenvolvermos esta pesquisa, decidimos trabalhar com o texto escrito para se avaliar o desempenho dos estudantes com níveis de atenção diferentes em suas produções textuais. Definimos, também, a tipologia textual narrativa para composição dos textos dos estudantes por acreditarmos que esse tipo textual está mais arraigado na cultura da humanidade e, também, por se tratar de um tipo de texto que os estudantes do Ensino Fundamental costumam ter maior domínio, dado ao foco curricular a esta tipologia, na referida fase escolar. Todavia, não indicamos um gênero textual específico a ser produzido pelos informantes. Além disso, indicamos a eles que a interlocução deles, por meio do texto produzido nesta coleta de dados, se dariam com a pesquisadora, e que os textos seriam objeto de uma pesquisa acadêmica para avaliar o modo como produziam os textos, no contexto oportunizado. Esses dois últimos aspectos podem ser considerados pontos de fragilidade da pesquisa, mas que contribuíram muito para o processo de amadurecimento da pesquisadora enquanto professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, no tocante às propostas de leitura e escrita na escola e a necessária articulação teoria e prática, que nos desafia diariamente.

7 Tipo textual narrativo

Com base em Bronckart (1999) e em contribuições de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), estamos considerando que a narrativa se estrutura em seis fases. Neste trabalho, reorganizamos e renomeamos a estrutura padrão proposta por esses autores, buscando maior alinhamento com o trabalho docente com a escrita do texto narrativo, no Ensino Fundamental.

A primeira fase é a situação inicial (denominada Sumário e Orientação, por LABOV, 1972), momento em que se apresenta o “estado de coisas” em uma situação de “equilíbrio”, no sentido natural, corriqueiro, em que há a introdução do assunto e da razão por que a história é contada; identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos. A segunda fase é a complicação. Nela, o narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu, introduzindo um conflito. Desse conflito, desencadeiam-se vários acontecimentos que vão caracterizando o discurso narrativo como tal. A essa fase, a terceira, damos o nome de desenvolvimento (LABOV, 1972, não desmembra a segunda da terceira fase e a nomeia ação complicadora).

Na quarta fase, temos uma maior inserção de drama ao relato, indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos. É uma fase bastante enfatizada pelo narrador. Chamamos esta fase de clímax da narrativa (LABOV, 1972, a denomina Avaliação). Em seguida, temos o desfecho (para LABOV, 1972, Resultado), etapa em que há a resolução do problema apresentado na complicação e o estabelecimento do estado de equilíbrio advindo dessa resolução. Por fim, temos a *coda*, tal como propõe Labov (1972). Trata-se da síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Esta construção da narrativa está ancorada em um tempo (cronológico e/ou psicológico) e em espaços da narrativa, o lugar físico onde as ações se realizam, o ambiente social pelo qual circulam os personagens e/ou o espaço psicológico expressos pelos personagens. Entre os espaços são estabelecidas relações no nível do discurso narrativo, contribuindo para sua construção. No âmbito da narrativa, também, focalizamos os mecanismos enunciativos, pois eles contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto (cf. BRONCKART, 1999, p. 130), e podem sinalizar posicionamentos

enunciativos do autor do texto. Não se trata de uma receita, mas de aspectos selecionados para avaliação de um texto.

8 Retextualização

A retextualização é um processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Esse processo pode ocorrer de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, entre outras. Trata-se, portanto, de uma atividade que alia as práticas de leitura e produção de texto, levando-se em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que se constituem e atuam.

Dell'Isola (2007) concebe a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL'ISOLA, 2007, p.10). Nessa concepção, a autora parece tomar como sinônimos os conceitos de retextualização, refacção e reescrita, embora não seja algo consensual. Matêncio (2003), por sua vez, define a retextualização como

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Essa concepção de Matêncio (2003) parece-nos mais adequada aos propósitos desta pesquisa, sobretudo, se aliada à concepção de Marcuschi (2001), que afirma que

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Neste trabalho investigativo, em que objetivamos avaliar o desempenho dos estudantes em suas produções de texto escrito, propusemos aos discentes que assistissem ao curta-metragem de

animação *A ilha*, de Alê Camargo (2009), um texto multimodal, multissemiótico. Esse curta-metragem narra a história de um garoto que ficou preso em uma ilha/canteiro central de uma movimentada avenida. Depois de assistir ao vídeo, solicitamos aos estudantes que recontassem a história retratada no vídeo por meio de um texto narrativo escrito. Trata-se de um tipo de atividade que alia leitura e escrita. Embora nosso foco investigativo recaia sobre essa última, não é possível desconsiderar a prática que a antecede. Da mesma forma, a nosso ver, trata-se de uma atividade de retextualização, mas que também pode ser concebida como uma reescrita da experiência de assistir ao filme, dadas as diferenças linguísticas e semióticas entre o texto base e o texto dos estudantes.

9 Análise de textos

Neste trabalho, portanto, investigamos o desempenho de estudantes em suas produções textuais escritas. Para avaliar este desempenho, partimos da análise dos textos produzidos pelos alunos. Para tanto, buscamos sustentação teórica e orientações metodológicas, basicamente, em Antunes (2010, p. 13) que mostra “como se pode fazer análises de textos centradas em elementos que, de fato, são determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional”, trazendo contribuições preciosas para “viabilizar análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos, o que naturalmente, inclui contexto, texto, léxico e gramática” (p. 16).

Dada a complexidade da tarefa, Antunes (2010) propõe que a análise textual envolva: “aspectos globais do texto; aspectos de sua construção; aspectos de sua adequação vocabular (p. 16), sem perder de vista o texto como um todo, pois

não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos (ANTUNES, 2010, p. 17).

Antunes (2010) reflete sobre as práticas pedagógicas de análise de textos e demonstra possibilidades para se explorar questões relacionadas a fatores textuais e linguísticos nas análises de texto. A autora reitera a irrelevância da análise com foco em frases isoladas e justifica:

É consensual, no âmbito da Linguística do Texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem nos limites da frase. Basta citar os recursos da coesão, os quais ultrapassam, quase sempre, a fronteira sintática da frase e, até mesmo de pares de frases (ANTUNES, 2010, p. 46).

Segundo a autora, tudo pode ser analisado em textos, porque, neles, a língua, em suas múltiplas dimensões, pode estar manifesta. “Os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação” (ANTUNES, 2010, p. 55). Todavia, diante destas diversas possibilidades, faz-se necessário, metodologicamente, um recorte entre os aspectos analisáveis.

O primeiro foco de análise proposto por Antunes (2010) está ligado aos aspectos da dimensão global do texto. Para ela,

o primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos. De fato, pode não ter muita relevância deixar de captar uma ou outra particularidade, um ou outro pormenor; mas é de extrema importância apreender os elementos que definem o sentido e os propósitos globais. Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise (ANTUNES, 2010, p. 65).

Entre os diversos aspectos que constituem a dimensão global do texto, que são centrados no eixo da coerência textual, Antunes (2010) seleciona estes, para análise: (1) o universo de referência para o qual o texto se remete; (2) a unidade semântica em torno de um tema; (3) a progressão do tema, no que tange ao seu desenvolvimento; (4) o propósito comunicativo do texto, sua finalidade, seu objetivo comunicativo; (5) os esquemas de composição: tipos e gêneros, relacionados aos padrões regulares de organização; (6) a relevância informativa, que tem a ver com o maior ou menor grau de previsibilidade do texto; e (7) as relações com outros textos, em que se situa a intertextualidade explícita e/ou implícita entre os textos (cf. ANTUNES, 2010, p. 65-78).

Para Antunes (2010, p. 78),

a compreensão de todos esses pontos – que constituem a dimensão global do texto – representa uma condição fundamental para que se empreenda a atividade de analisar a linguagem, em todas as suas manifestações concretas. Tudo no texto vai dar ao global. Lá é que todos os sentidos se justificam.

O segundo foco de análise proposto por Antunes (2010) recai sobre os aspectos de construção do texto. Segundo a autora, esses aspectos concernem “à arquitetura do texto propriamente dita, ou seja, às opções disponíveis no quadro das regularidades textuais para fazer subir as paredes de sua sustentação” (ANTUNES, 2010, p. 115). São muitos os recursos necessários para se construir um texto e, por isso, a autora não tem a pretensão de esgotar a totalidade desses recursos. Em vista disso, Antunes (2010) opta por analisar os recursos que têm relação mais direta com a construção da coesão e da coerência textual. Deste modo, nesta sua proposta de análise são considerados: (1) a coesão e a coerência; (2) os tipos de nexos textuais (os nexos de equivalência, de contiguidade, de associação e de conexão); (3) os recursos de constituição dos nexos textuais (a repetição de palavras, a paráfrase, o paralelismo, a substituição de unidades do léxico, a substituição pronominal, a associação semântica entre as palavras, o uso de expressões conectivas) (ANTUNES, 2010, p. 115-142).

O terceiro e último foco de análise proposto por Antunes (2010) está relacionado aos aspectos da adequação vocabular. Para ela, “um repertório vocabular amplo e diversificado é condição de uma atuação comunicativa socialmente participativa, funcional e relevante” (ANTUNES, 2010, p. 178). Deste modo, a atenção está voltada para: (1) a relevância da adequação vocabular de um texto; (2) o critério de associação semântica entre as palavras do texto; (3) as palavras e suas combinações preferenciais, no que se refere “ao arranjo das palavras na linha do texto” (ANTUNES, 2010, p. 180); (4) o uso de sinônimos; (5) o uso de hiperônimos; (6) o vocabulário técnico e (7) os efeitos de sentido pretendidos por meio de recursos morfossintáticos (ANTUNES, 2010, p. 177-186). Essa perspectiva de análise busca demonstrar a relevância do léxico na construção do sentido global do texto, na expressão de seus propósitos comunicativos, no recíproco entendimento pretendido pelos interlocutores, como afirma Antunes (2010). A autora ainda reforça que “essa perspectiva vai além da superficialidade das análises que privilegiam o ‘correto’ em detrimento do ‘sentido’ e da ‘intenção’ com que as coisas são ditas” (ANTUNES, 2010, p. 212).

Diante desse universo de possibilidades, nesta pesquisa, seguimos a recomendação de Antunes (2010) de se fazer um recorte dos aspectos a serem analisados. Dada a sua relevância, atestada pela própria autora, decidimos analisar os aspectos da dimensão global dos textos produzidos pelos estudantes que participaram desta pesquisa, para se verificar o desempenho deles no âmbito da produção de texto escrito. Deste modo, para chegarmos aos resultados das análises dos textos, analisamos cada texto individualmente e em conjunto, por grupo, GET (grupo experimental) e GCA (grupo controle), e comparamos os resultados de desempenho entre os grupos.

Em nossa análise dos aspectos da dimensão global dos textos, focalizamos: esquema de composição do texto dos estudantes; percepção dos elementos presentes no filme; universo de referência; unidade temática; progressão do tema; propósito comunicativo; relevância informativa; relações com outros textos, entre os quais selecionamos alguns para discutir mais adiante.

10 Material e métodos

Este trabalho investigativo teve início com a participação de 207 (duzentos e sete) alunos regularmente matriculados nas turmas denominadas 7º ano A, B, C; 8º ano A, B, C; e 9º ano A, B, que constituíam o 3º ciclo de formação humana da Escola campo. Desses estudantes, selecionamos 27 (vinte e sete) e formamos 3 (três) grupos de informantes: GET, grupo experimental, composto por estudantes com diagnóstico de TDAH, com base em laudo médico; GCM, grupo controle 1, formado por estudantes com atenção de nível médio e GCA, grupo controle 2, constituído por alunos com atenção de nível superior. Esses dois últimos grupos (GCM e GCA) foram constituídos com base em resultados de Teste d2 de Atenção Concentrada, de Rolf Brickenkamp, (2000), aplicado⁶ por psicólogas da Clínica ConheSER, com o intuito de verificar o nível de atenção dos estudantes desses grupos. O teste é feito em uma única aplicação e seu resultado é um indicativo usado na psicologia para diversos fins.

⁶ O Teste d2 foi aplicado em todos os alunos do 3º Ciclo de Formação Humana do CP, em 2014, na escola campo, pelas psicólogas Alessandra Rosa de Araújo, CRP 04/34712, e Isabelle Fernandes Vieira de Matos Rocha, CRP 04/40420, da Clínica ConheSER – Núcleo de Psicologia LTDA, CPNJ 10.921.438/0001-66. A aplicação do Teste foi acompanhada, também, por Luciane Barcelos, pedagoga e psicopedagoga, ABPp-MG 0138, também, da referida Clínica.

Realizamos dois momentos de coleta de dados, ambos com critérios, procedimentos e propostas de produção de texto semelhantes. Neste trabalho, focalizaremos apenas os dados da primeira coleta.

A primeira coleta de dados foi realizada com os vinte e sete estudantes, que compunham os três grupos de informantes, cada discente produziu 4 (quatro) textos: um narrativo escrito e um argumentativo escrito; um narrativo oral e um argumentativo oral. Os textos escritos foram produzidos em sala de aula, por todos os estudantes, ao mesmo tempo, no mesmo local. A produção dos textos orais contou com outra logística. À medida que um estudante finalizava a produção dos textos escritos, era convidado a ir para outra sala de aula, com a finalidade de produzir os textos orais, individualmente, sob orientação e filmagem da pesquisadora. A gravação, em certa medida, pode impactar negativamente a produção de texto oral, mas é o método comumente usado para este tipo de coleta; e sua análise leva esse contexto em consideração. Todas as produções textuais partiram de um texto-fonte. Coletamos 108 textos, no total. Destacamos, porém, que estamos apresentando os resultados das análises dos textos narrativos escritos.

Depois de coletarmos os dados, digitalizamos e digitamos os textos escritos e transcrevemos os textos orais, para otimizar o uso dos dados. Em seguida, analisamos uma amostra do *corpus* para testar a metodologia de análise e verificar se os dados lançavam luz sobre o nosso referencial teórico. Ao refletirmos sobre o piloto de nosso trabalho, vimos que era necessário tomar algumas decisões teórico-metodológicas e realizar alguns recortes, para iluminar aquilo que se mostrava mais significativo e viabilizar a conclusão do período de doutoramento.

Teoricamente, demos destaque para as considerações de Antunes (2010). Metodologicamente, decidimos trabalhar apenas com os textos de dois grupos, GET, experimental, e GCA, grupo controle 2, composto por estudantes com nível de atenção superior, por entendermos que os textos do grupo GCM (nível de atenção médio), justamente por estarem na média, seriam pouco significativos para efeito de comparação de desempenho. Também decidimos analisar somente os textos narrativos escritos dos dois grupos. A escolha tipológica foi feita com base no nosso entendimento de que estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental tendem a ter maior domínio da língua na construção de textos narrativos, se comparados aos argumentativos, dado ao foco curricular. A opção pelo uso da modalidade escrita dos textos narrativos foi motivada pelo quesito

desenvolvimento dos textos. Observamos que os estudantes, talvez, por ficarem envergonhados com a gravação dos textos orais, desenvolveram melhor os textos escritos. Por um lado, a pesquisa ficou com uma quantidade de textos bem menor; por outro, ficou com aqueles que melhor refletem o desempenho linguístico dos estudantes, a nosso ver. Destacamos que os textos narrativos escritos pelos educandos tiveram o curta-metragem *A ilha*, de Alê Camargo (2009), como texto-fonte.

Ao longo deste processo investigativo, realizamos 12 (doze) etapas:

- 1ª etapa: assinatura de termo de consentimento e assentimento; coleta dos laudos dos estudantes com TDAH, na escola campo;
- 2ª etapa: conversa com todos os estudantes sobre a pesquisa, momento de instruções sobre o Teste d2, aplicação do Teste d2 por especialistas;
- 3ª etapa: correção dos 207 Testes d2 por especialistas e emissão de laudos;
- 4ª etapa: formação dos 3 (três) grupos de estudantes para coleta de dados;
- 5ª etapa: preenchimento de formulário com dados pessoais dos alunos, primeira coleta de dados com os estudantes dos 3 (três) grupos;
- 6ª etapa: convite dos estudantes do grupo GET para participação de uma segunda coleta de dados, após as férias de final de ano, sem o uso de medicação para o TDAH;
- 7ª etapa: segunda coleta de dados;
- 8ª etapa: tratamento dos textos do *corpus*;
- 9ª etapa: análise de uma amostra do *corpus*;
- 10ª etapa: adequação teórica e metodológica aos dados;
- 11ª etapa: análise dos textos;
- 12ª etapa: apresentação dos resultados.

Todos os procedimentos realizados foram previamente planejados e desenvolvidos por especialistas, com segurança para todos os envolvidos, a fim de se construir um *corpus* que refletisse a realidade da escola campo e que nos oferecesse elementos para compreensão do objeto em estudo.

11 Resultados e discussão

Iniciamos o trabalho de pesquisa ainda colocando as diferenças em xeque, porque nossos olhos viam as diferenças, mas não as enxergavam. Na sala de aula, não reconhecíamos os estudantes em sua diversidade e nos apoiávamos em uma perspectiva tradicional de avaliação. Partimos da hipótese de que “os sujeitos com TDAH tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções de texto escrito quando comparados a alunos sem diagnóstico do Transtorno e com alto nível de atenção, submetidos às mesmas condições de produção textual”. A mudança foi ocorrendo no percurso desta investigação e se consolidou ao vermos os resultados desta pesquisa, porque eles não confirmam a hipótese inicial. Os dados lançam luz sobre o desempenho dos estudantes, evidenciando que SÃO APENAS DIFERENTES.

Neste quadro, apresentamos o resultado da análise de desempenho proposta, detalhando cada aspecto textual investigado. Em laranja, destacamos os aspectos em que GET teve melhor desempenho que GCA; em rosa, o inverso; em azul, mesmo desempenho. Além das cores, colocamos em negrito os aspectos/resultados que consideramos mais relevantes.

Tabela 1: Desempenho dos grupos de informantes.

Aspecto do texto narrativo avaliado: aspectos globais	GET	GCA
Construção da situação inicial	100%	88,9%
Construção da complicação	100%	100%
Construção do desenvolvimento	66,7%	88,9%
Construção do clímax	22,2%	66,7%
Construção do desfecho	100%	100%
Construção da coda	66,7%	55,6%
Percepção de elementos da situação inicial	11,4%	10,5%
Percepção de elementos da complicação	15,9%	21,8%
Percepção de elementos desenvolvimento	15,9%	20,0%
Percepção de elementos do clímax	5,1%	12,9%
Percepção de elementos do desfecho	17,8%	20,7%
Percepção de elementos da coda	13,2%	15,4%
Compreensão do universo de referência do vídeo	66,7%	55,6%
Unidade temática	100%	100%
Construção da coerência textual	55,6%	88,9%
Organização das informações no texto (≠vídeo)	77,8%	55,6%
(≈vídeo)	22,2%	44,4%
Compreensão do propósito comunicativo do vídeo	66,7%	55,6%
Construção de texto narrativo	100%	100%
Relevância informativa do texto	66,7%	55,6%
Percepção da relação do vídeo com outros textos	0,0%	22,2%
Referência explícita ao vídeo	88,9%	77,8%

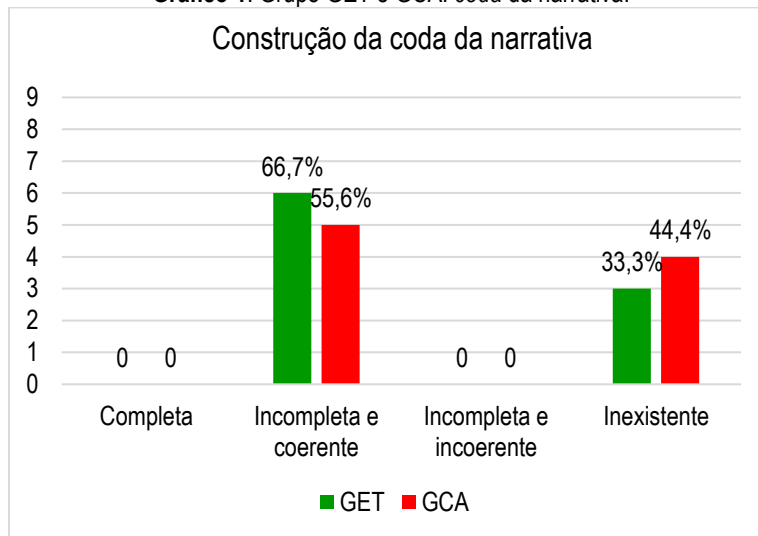
Fonte: elaborado pela autora do presente artigo

Deste universo, focalizamos, aqui, os aspectos ligados à criatividade de GET e à percepção de GCA, que destacamos em negrito, acima, e os explicitamos em dados gráficos para melhor ilustrar nossas considerações, nesta seção.

A *coda* é a síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução (LABOV, 1972). Trata-se de um elemento muito importante no curta-metragem *A ilha*, que foi o texto-fonte, pois ele usa a ficção como estratégia para criar uma metáfora (a metáfora da ilha) para fazer uma crítica ao homem, à sociedade. Logo, construir esta fase na retextualização é algo que exige criatividade e inventividade por parte do estudante e, também, habilidade de relacionar informações de diferentes partes do texto ao mundo real.

Ao examinarmos a *coda* nos textos do *corpus*, observamos que 66,7% dos estudantes do grupo GET a construíram, em contraste com 55,6% dos estudantes do grupo GCA que conseguiram desenvolvê-la (Gráf. 1). Os dados apresentados neste gráfico evidenciam que, mesmo não tendo construído a *coda* da narrativa completamente, do ponto de vista da pesquisadora, porque os elementos que a constituem não foram abordados em sua totalidade, mais educandos do grupo GET do que do grupo GCA a construíram, em seus textos, de modo coerente. Ao compararmos os resultados dos dois grupos, é possível observar que o grupo GET teve um desempenho superior ao do grupo GCA em 11,1%, na construção desta fase da narrativa. Embora não seja possível dizer que essa diferença seja estatisticamente relevante, pois não fizemos teste de significância, ela, certamente, é um indício importante a ser considerado:

Gráfico 1: Grupo GET e GCA: coda da narrativa.



Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

*66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes. 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.

Buscamos algumas passagens dos textos em que a *coda* é construída, nos dois grupos, para reafirmar a qualidade textual da *coda*, nos textos do grupo GET:

Tabela 2: Passagens dos textos de GET e GCA, na construção da *coda*.

GET	"igual ao mendigo do início" (GET1, coda); "Da para entender que esse video mostra a dificuldade que a população vem enfrentando nos dias de hoje" (GET4, coda); "O filme mostrado compara o que os pedestres sofrem no dia-a-dia, os motoristas não param para os pedestres atravessarem a rua" (GET5, coda);
GCA	"igual o outro morador de rua" (GCA2, coda); "Eduardo se vê finalmente livre da "ilha"" (GCA5, coda);

Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

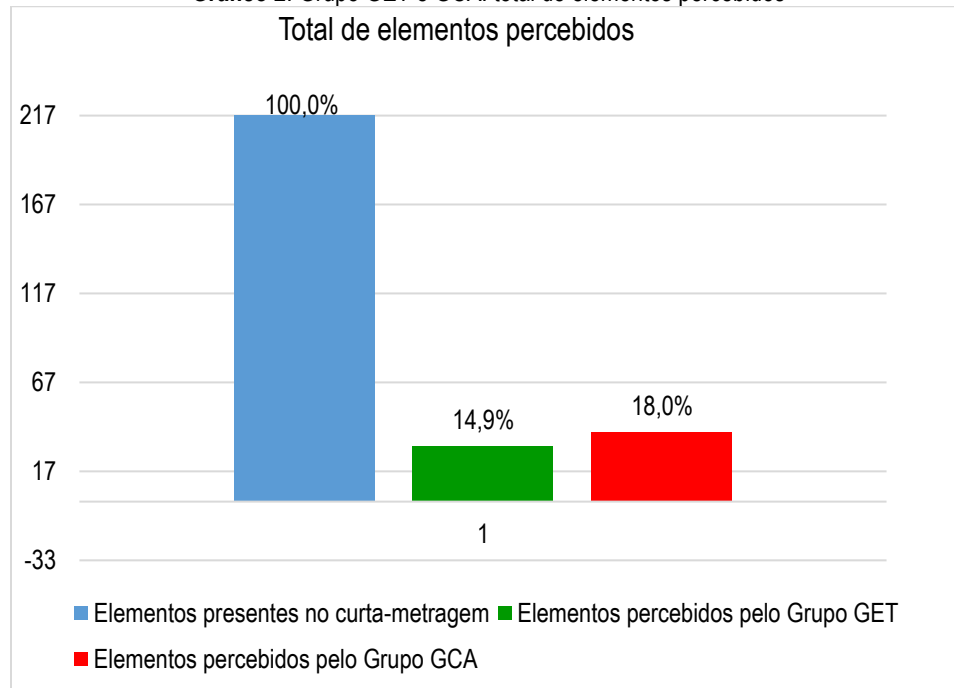
É possível perceber que a construção da *coda* pelo grupo GET é mais rica e articulada do que a do grupo GCA. GET percebe a circularidade da narrativa, ao relacionar o mendigo do início e do fim da história, e consegue avaliar os efeitos da trama, no âmbito da vida real, o que é a intenção primordial do filme. Por sua vez, GCA também percebe esta circularidade, mas não desenvolve sua avaliação e relação do curta com a vida real, se atendo ao uso de aspas na palavra ilha.

Para analisarmos os elementos de percepção do curta-metragem *A ilha* pelos grupos GET e GCA, de modo geral, examinamos o total de elementos percebidos pelos grupos. Verificamos que GET percebeu 14,9% e GCA, 18,0%, em média, de um universo de 217 elementos que correspondem

a 100% dos elementos que percebemos e materializamos na retextualização do curta, que propusemos como base de referência, nesta pesquisa.

Ressaltamos, porém, que, em nenhum momento, tivemos a expectativa de que os grupos percebessem todos os elementos que percebemos ou, até mesmo, que se aproximassem deste total. O contraste dos resultados de GET e GCA, neste caso, tem mais relevância para este trabalho. Neste sentido, ao compararmos os dois grupos, vemos que GCA, grupo com estudantes com alto nível de atenção, captou 3,1% mais elementos do que GET, grupo experimental, com atenção deficitária. Esta diferença pode não ser tão expressiva, mas vai ao encontro da configuração do próprio grupo GCA, composto por estudantes com alto nível de atenção. Ou seja, o fator atenção pode ter favorecido este resultado.

Gráfico 2: Grupo GET e GCA: total de elementos percebidos



Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

*O percentual de GET e GCA corresponde à média geral de cada grupo.

Buscamos alguns elementos e passagens dos textos dos informantes que podem evidenciar a ampla percepção dos educandos do grupo GCA. Esses dados estão mapeados por fase da narrativa, como proposto na pesquisa. Na situação inicial da narrativa, observamos que os elementos com maior

índice de percepção foram os mesmos, em ambos os grupos. Os estudantes do grupo GET e GCA perceberam o título e a presença do personagem principal, mas não demonstram ter percebido o primeiro elemento apresentado no vídeo, a citação de José Saramago, o elo com toda a metáfora construída no filme. Na complicação da narrativa, GET percebeu alguns elementos essenciais, como: “*Edu na calçada*”, “*início da travessia*”, “*surgimento dos carros*” e “*Edu preso na ilha*”. Por sua vez, GCA percebeu todos esses e mais alguns elementos relevantes, como “*Edu driblando os carros*” e a relação “*canteiro, pista, avenida*”. No desenvolvimento da narrativa, os elementos que mais chamaram a atenção dos alunos do grupo GET foram a longa passagem de tempo que há no desenvolvimento e o fato de o personagem comer um pedaço do tronco de uma árvore. Esses mesmos elementos também chamaram a atenção de GCA. Além desses, GCA também notou que o personagem comeu uma flor e que assou o sapato em uma fogueira.

No clímax, vale destacar um elemento importante ligado à atenção e percepção dos estudantes. O personagem principal do curta-metragem tem um nome, Edu, que aparece no momento em que o protagonista assina a mensagem de socorro. Esse nome é percebido pela minoria dos alunos. A maioria chama o personagem de forma genérica (menino, homem, rapaz); poucos, de Edu/Eduardo; e alguns dão outro nome próprio para o protagonista.

No grupo GET, verificamos um texto em que o nome Edu é usado para designar o protagonista (GET3) e um indicando outro nome próprio para ele, que recebeu o nome de Pedro (GET8). Em todos os outros textos dos estudantes desse grupo, a referência ao personagem principal foi feita de maneira geral: garoto, menino (GET1); homem (GET2); personagem, pessoa, homem (GET4); jovem, garoto (GET5); jovem, rapaz (GET6); homem (GET7) e menino, homem (GET9). No grupo GCA, observamos a existência de um texto em que o personagem é chamado de Eduardo (GCA5) e três textos em que um novo nome é atribuído a ele: Matheus (GCA3), Artoljo (GCA4), Josias (GCA8), sendo que GCA4, no final de seu texto, chama Artoljo de Edu. Nos demais textos, a referência ao personagem é feita de modo geral, como em: homem (GCA1), rapaz (GCA2), rapaz, homem (GCA6), jovem, garoto, menino, homem (GCA7), homem (GCA9).

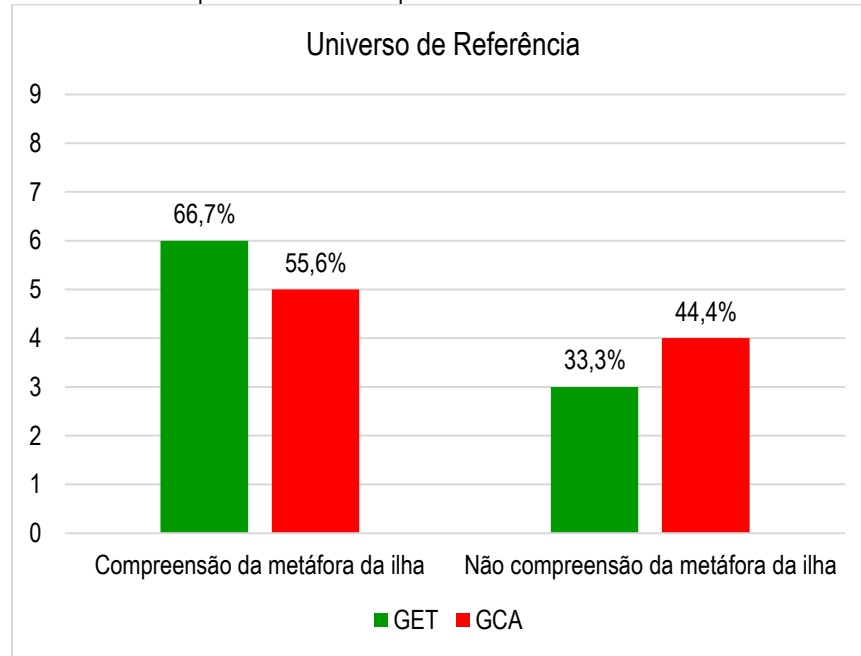
No desfecho, averiguamos que GET e GCA focalizam os mesmos elementos essenciais: o longo tempo em que Edu está na ilha, a chegada de deus ex machina, a criação do semáforo, a travessia de Edu e a sua comemoração dançante; GCA, no entanto, arrola mais detalhes ao desenlace

da narrativa, pois percebe outros elementos presentes no curta-metragem. Por fim, da coda, GET percebe a semelhança do personagem que aparece no início e no fim da história e percebe que a narrativa é uma metáfora da vida real. GCA percebe esses mesmos elementos percebido por GET, e mais o elemento que marca o recomeço da história.

Na análise desses dois primeiros aspectos, apresentamos exemplos retirados dos textos dos informantes, pois entendemos que esses resultados são indícios mais exemplares da relação entre criatividade, atenção e linguagem, discutida na parte teórica. Nas demais análises, dado o espaço físico limitado deste tipo de produção, apresentaremos e discutiremos os dados percentuais advindos dos resultados.

Na sequência da análise dos textos dos alunos do grupo GET e GCA, averiguamos também as marcas de compreensão de que o curta-metragem transita entre dois mundos, o real e o ficcional. Percebemos que os elementos da ficção foram compreendidos por todos os estudantes, de ambos os grupos. Todavia, a transição do curta entre realidade e ficção não foi percebida por todos eles. Como representado no Gráfico 3, 66,7% dos estudantes do grupo GET compreenderam o universo de referência do curta-metragem, que emerge da relação entre os mundos real e ficcional; enquanto 55,6% dos alunos do grupo GCA o compreenderam, como podemos observar nesta representação gráfica, que apresenta uma comparação dos resultados de GET e GCA, ficando visível que o grupo GET teve melhor desempenho, neste aspecto.

Gráfico 3: Grupo GET e GCA: compreensão do universo de referência do vídeo



Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

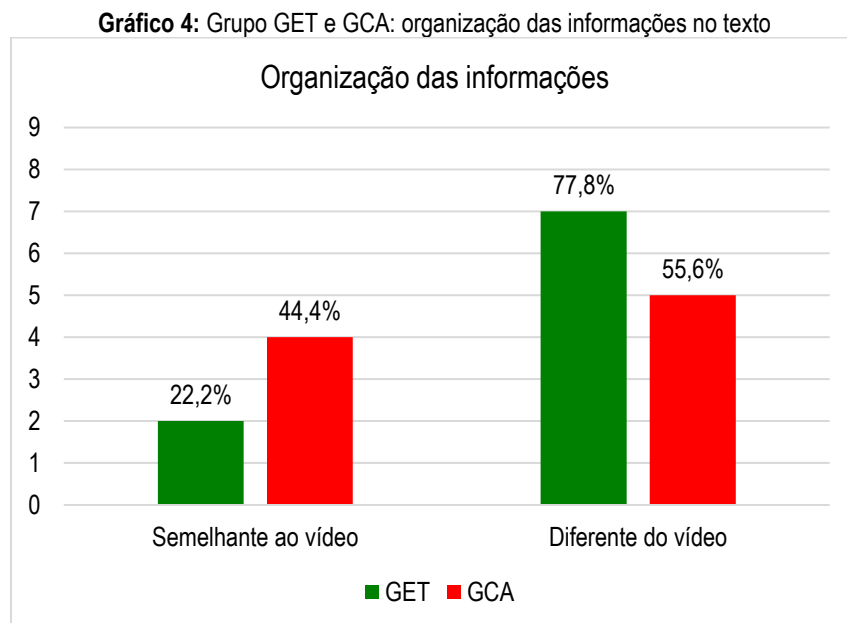
*66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes. 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.

Ao avaliarmos a organização das informações nos textos dos estudantes, observamos que o grupo GET tende a não seguir a mesma organização das informações apresentadas no curta-metragem (e isso não era uma obrigatoriedade, apenas marca mais um traço do informante). Em 77,8% dos casos, verificamos algum tipo de organização diferente da apresentada no vídeo. O Gráfico 4 representa esta situação. Neste contexto, verificamos que, nos textos do grupo GET, elementos são antecipados, são articulados na retextualização em fases posteriores às que ocorrem no vídeo e há casos de sínteses de capítulos inteiros, o que avaliamos como bastante positivo, por estar relacionado a habilidades necessárias aos educandos nesta fase escolar.

Nos textos do grupo GCA, 55,6% dos alunos não seguem a mesma organização das informações exibidas na história do curta-metragem e 44,4% seguem a mesma organização. O Gráfico 4 também representa esses dados. No âmbito da organização das informações, GCA antecipa elementos e usa elementos em fase posterior à de origem, porém não há casos de síntese de trechos ou capítulos da história original, como há em GET. Além disso, com base nos dados, podemos dizer

que há uma tendência dos estudantes do grupo GCA em seguir o padrão apresentado. Diferentemente, os alunos do grupo GET tendem a extrapolar o padrão escolar típico.

Ao compararmos esses resultados, percebemos uma tendência maior dos estudantes do grupo GET em proporem novas formas de organização para seus textos, se comparados com GCA. O Gráfico 4 representa esta tendência de modo mais elucidativo.



Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

*22,2% de GET corresponde a 2 informantes; 77,8% de GET corresponde a 7 informantes. 44,6% de GCA corresponde a 4 informantes; 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes.

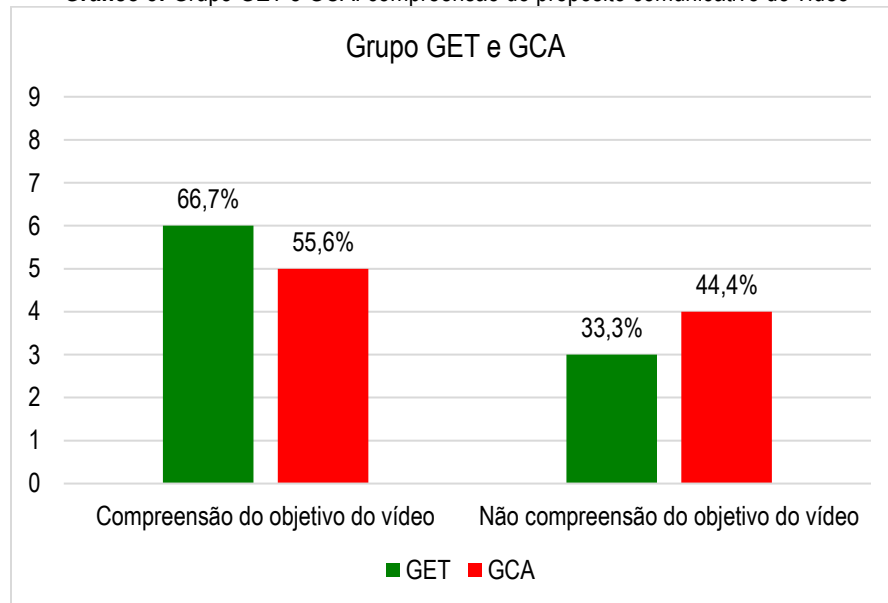
O propósito comunicativo imediato do curta enquanto filme, certamente, é entreter, divertir. No entanto, seu propósito maior parece ser a crítica ao modo de vida das pessoas, nos grandes centros urbanos. Já o objetivo da proposta de produção de texto era que os estudantes retextualizassem esse curta-metragem, transformando-o em um texto narrativo escrito, sem indicação de gênero textual explícita, deixando esta decisão a critério do informante, com base nas informações contextuais criadas.

Na retextualização dos estudantes do grupo GET e GCA, avaliamos que todos eles perceberam os elementos que tornam o curta-metragem uma narrativa de ficção e que o assemelham

a um conto fantástico, tais como narrativa concisa, situações inverossímeis, seres fantásticos e míticos, personagens surreais etc.

O propósito comunicativo do curta que vem à tona da relação entre o mundo real e ficcional, porém, não é compreendido por todos os alunos dos dois grupos. Como podemos observar, no Gráfico 5, 66,7% dos estudantes do grupo GET e 55,6% dos alunos do grupo GCA o compreendem. Esse entendimento é sinalizado de diversas maneiras nas retextualizações dos alunos, por meio de comentários, modalizações, avaliações, comparações, uso de aspas, percepção de sentido figurado, compreensão da metáfora da ilha.

Gráfico 5: Grupo GET e GCA: compreensão do propósito comunicativo do vídeo



Fonte: elaborado pela autora do presente artigo.

*66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes. 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que há diferenças no desempenho entre os grupos de informantes na produção de texto escrito. Todavia, os indícios não confirmam nossa hipótese inicial de que há uma tendência de que os estudantes com TDAH tenham desempenho linguístico necessariamente e/ou totalmente aquém dos alunos com alto nível de atenção, em suas produções

textuais, sobretudo, quando investigamos pontualmente alguns aspectos da construção e organização do texto.

Ao analisarmos os textos dos estudantes de cada grupo, verificamos que, em alguns aspectos, o desempenho de GCA é melhor do que o desempenho de GET, mas, em outros, GET tem melhor desempenho; e há, também, desempenho idêntico em alguns outros aspectos analisados. Estamos diante de indicações que invocam reflexões importantes sobre os sujeitos diagnosticados com o TDAH e sobre o estigma que carregam nos diversos espaços sociais em que estão inseridos, um deles, a escola, que precisa focalizar mais e melhor o potencial de seus alunos.

Além disso, os dados oriundos deste trabalho lançam luz sobre as potencialidades dos sujeitos, no âmbito da produção de textos, bem como nos provoca a pensar nas avaliações fundamentadas na concepção de erro e acerto, e na necessária ampliação do olhar pedagógico e humano sobre esses aspectos e sobre os sujeitos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM – 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad.: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARKLEY, R. A (org). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Manual para diagnóstico e tratamento*. Trad.: Ronaldo Cataldo Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society*. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad.: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães.../et al./, Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRICKENKAMP, Rolf. *Teste d2: atenção concentrada: manual: instruções, avaliação, interpretação*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 2000.

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARMARGO, Alê. *A ilha* [curta-metragem]. <https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>: OZI Escola de Audiovisual; 25/07/2009. Avi: digital, 8min49s.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua Portuguesa em debate*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 34-51.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DUPAUL, George J., STONER, Gary. *TDAAH nas escolas*. Trad.: Dayse Batista. São Paulo: M. Books, 2007.
- LABOV, William; WALETZKY, Joshua. *Narrative Analysis: oral versions of personal experience*. In: HELM, June. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1968. p. 12-44.
- LABOV, William. *The transformation of experience in narrative syntax*. In: Labov, William. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção de textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L.A. *Linguística de Texto – o que é e como se faz*. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.
- NASCIMENTO, Milton, OLIVEIRA, Marco Antônio. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. In: *Sentido e significação*. São Paulo: Contexto, 2004, p.285-299.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ORLANDI, Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). *Discurso e textualidade*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2010.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível

em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 07 dez. 2018. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i64.3714>.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. *A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 359p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JMFP>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SOARES, Magda. *Novas prática de leitura e escrita: Letramento na cibercultura*. vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Cláudia M. A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental, 2014. Tese (*Doutorado em Linguística*), Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

Turner, Mark (1991). *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.