



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
JARIZA AUGUSTO RODRIGUES DOS SANTOS

**CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE O TEXTO, O
ENSINO E A APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA
SOCIOCognITIVA:
uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras.**



FORTALEZA – CEARÁ
2013

JARIZA AUGUSTO RODRIGUES DOS SANTOS

CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE O TEXTO, O ENSINO E A
APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA SOCIOCOGNITIVA:
uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

R696c Rodrigues, J. A.

Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva: uma abordagem didática de língua materna por alunos de letras / Jariza Augusto Rodrigues dos Santos. – 2013.

CD-ROM. 127 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

1. Texto. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Sociocognição. I. Título.

CDD: 418

JARIZA AUGUSTO RODRIGUES DOS SANTOS

CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE O TEXTO, O ENSINO E A
APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA SOCIOCOGNITIVA:
uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

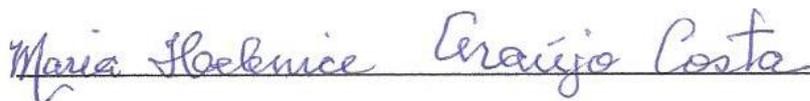
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa.

Aprovada em: 31/05/2013.

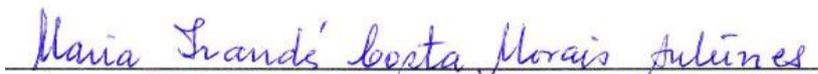
Conceito obtido: Aprovada.

Nota obtida: 10,0.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Maria Irandé Costa Morais Antunes
Universidade Federal de Pernambuco – UFPB



Prof.^a Dr.^a Laura Tey Iwakami
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Como não poderia deixar de ser, dedico este trabalho às
pessoas que mais me apoiaram e que mais me
incentivaram durante esta jornada dissertativa:

meus pais, *Geruza* e *Hermilsom*;

e minha amiga-orientadora *Maria Helenice*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e sempre, a Deus, meu universo; a quem devo tudo o que tenho e tudo o que sou; a quem quero continuar entregando cada sonho que há em mim!

Aos meus maiores e melhores presentes, Geruza e Hermilson, pais tão amados. A eles que nunca mediram esforços para cuidar de mim e oferecer tudo de melhor que podiam me dar (e me deram); a eles que me ensinaram, com o próprio exemplo, a sonhar, a perseverar e a lutar.

À minha família, que torce por mim e que eu sei que compartilha da minha alegria por este momento! Em especial à minha sogra, Bernadete, que me dedica tanto carinho e tanta consideração; e ao meu marido, que aprendeu, mesmo não sendo nada fácil para ele, a aceitar e apoiar minhas escolhas, obrigada, Adalberto!

À minha orientadora e amiga, Prof.^a Helenice; pessoa que meu coração escolheu para ser também minha família; pessoa com quem tenho aprendido tanto sobre dedicação, empenho, generosidade e tantas outras coisas que levarei para a vida. Meu muito obrigada por ter me orientado com empenho e zelo nessa tão desafiadora jornada, por alimentar meu sonho ainda na graduação, pelo apoio, pela solicitude, pela atenção e preocupação, pelas madrugadas que lhe tirei o sono, pela paciência, pelas palavras de carinho e incentivo, e, principalmente, por nunca ter deixado de acreditar em mim, mesmo quando, por vezes, eu mesma não acreditava.

À grande amiga que se fez irmã, Erika, pelo companheirismo de todas as horas, pela parceria, pela paciência em passar horas ao telefone comigo, pelos sorrisos sinceros, pelo ombro amigo, pelas sábias e doces palavras que sempre cobriram (e cobrem) meu coração de ânimo e alegria e por tantos outros “pelos” e “pelas” que não dariam para descrever neste espaço e que só fazem meu carinho, meu respeito e minha admiração crescer!

Ao amigo Emanuel Pedro, presente lindo que ganhei nesse mestrado. Pessoa com quem tive o prazer de compartilhar muitos bons momentos nesses dois últimos anos, mas com quem compartilhei também momentos não tão bons assim, e, nestes, soube me ouvir com atenção e paciência e soube me abraçar e acalantar com suas palavras amigas. Emanuelzinho, espero continuar compartilhando vida com você para além dos muros desta universidade.

À Rafaelle, à Tatiane, à Poly, à Mikaele e ao Wagner, pelo incentivo e estímulo que deram em um momento tão delicado e difícil pra mim. Sem suas palavras de motivação, eu não teria sequer feito a inscrição do mestrado. Não esquecerei o empenho de vocês para que eu não desistisse do meu sonho!

A tão querida professora Irandé Antunes, minha primeira incentivadora a entrar na pesquisa. Quem acreditou em mim desde as minhas ainda prematuras ideias sobre o ensino; quem me mostrou que a linguística podia ser tão encantadora.

Aos amigos que fiz no PosLA, em especial: à Beatriz, ao Hiran, ao Carlos Eduardo, à Raquel, à Fernanda, à Luciana, ao Sidney, à Isa, à Germana e à Gis por tornarem esses dois últimos anos tão mais leves, coloridos e divertidos!

À Conceição, pelo carinho, pelo apoio e pela amizade.

À amiga de longa data, que me viu crescer e que dividiu comigo cada fasezinha da minha existência, inclusive esta: Marillya!

A tantos outros amigos que, nos momentos mais árduos e solitários da escrita, encorajaram-me com palavras motivadoras e que me dedicaram atenção e carinho! Cada mensagem, ligação ou abraço que recebi foi fundamental para que encontrasse forças!

À Karol, ao Derek e à Vanderlene, pelas grandes contribuições que deram a esta pesquisa.

Ao Luiz Eleildo, que pronta e gentilmente aceitou me socorrer no momento de aperto, transcrevendo as entrevistas.

À gentil Laura Tey, por vir contribuindo com minha pesquisa desde a qualificação.

Ao Valdinar Custódio, que tem acompanhado e participado da minha vida acadêmica e profissional desde o segundo semestre da graduação.

Aos maravilhosos professores que tive a felicidade de ter em todo o meu percurso estudantil.

A todos os alunos que já passaram pelo meu caminho; a eles que deram e dão todo o sentido à minha profissão.

À doce e querida secretária do PosLA, Keiliane, pela gentileza, presteza e solicitude de todos os dias.

E à CAPES, que financiou este trabalho e que soube respeitar seus pesquisadores, pagando as bolsas direitinho.

Mais uma vez, meu muito obrigada a todos, eu sei que este trabalho é também resultado da participação de cada um de vocês na minha vida!

“Venham até a borda”, ele disse.
Eles disseram: “Nós temos medo”.
“Venham até a borda”, ele insistiu.
Eles foram.
Ele os empurrou...
E eles voaram.

Guillaume Apollinaire

The process is not, then, like the addition of a brick to a building-where the brick remains as distinct and self-contained as it was in the builder's hand. Instead, it is a little like the addition of color to color in a painting, where the color that is added becomes inseparably a part of the color that was there before and both are transformed in the process. Thus, what is learned can never be judged solely in terms of what is taught.

Brown & Duguid



image and idea via <http://decomposingclassroom.tumblr.com/day/2012/05/10>

RESUMO

Conforme constata Marcuschi (2001), há um descompasso entre os avanços no campo da Linguística, sobretudo no que diz respeito à noção de língua/texto, e a aplicação desses avanços ao ensino. Embora essa constatação não seja recente, ela não perdeu sua atualidade. Estudo realizado com professores da educação básica (RODRIGUES & ANTUNES, 2008), em sua maioria recém-formados, revelou que estes, de fato, sentem dificuldade de aliar os pressupostos linguísticos ao contexto da sala de aula. Frente a essa realidade, levantamos a hipótese de que muitos dos alunos de Letras ou não têm uma verdadeira compreensão das teorias vistas na academia ou não sabem como incorporá-las ao seu agir. Partindo de tal hipótese, voltamos nosso foco para a graduação, visto que esse espaço, em tese, é o principal norteador das escolhas pedagógicas do futuro docente. Assim, nesta dissertação, objetivamos investigar até que ponto uma metodologia amparada na orientação sociocognitiva – a qual considera o caráter emergencial, dinâmico e dialógico da linguagem – contribuiria para a construção de um novo olhar acerca do texto, do ensino e da aprendizagem. A investigação tornou-se possível graças à nossa atuação na disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da UECE, em cumprimento do Estágio Supervisionado em Docência. Nessa experiência, recorrendo a um tipo de pesquisa investigativo-participativo, mais do que mostrar aos graduandos uma nova concepção de língua, procuramos levá-los a refletir sobre como utilizá-la em suas práticas. Para tanto, após os encontros destinados à discussão teórica, desenvolvemos uma oficina de atividade de compreensão textual. Embora dessa oficina, que era parte da metodologia da disciplina, tenha participado toda a turma, elegemos como sujeitos de nossa pesquisa três dos graduandos. Tomamos como objeto de análise, além das atividades que eles elaboraram, seus depoimentos acerca da experiência que viveram na disciplina e de seu processo de elaboração. Os resultados obtidos indicaram que, mesmo precisando de reajustes, o último material didático apresentou consideráveis melhorias se comparado ao que foi feito inicialmente. Além disso, os depoimentos colhidos com a entrevista apontaram que houve, sim, uma mudança significativa no modo como o texto era encarado. Com este trabalho, esperamos, então, ter contribuído para o estreitamento do diálogo entre teoria e prática e para a fomentação de mais estudos que conciliem princípios da sociocognição e ensino.

Palavras-Chave: Texto. Ensino. Aprendizagem. Sociocognição.

ABSTRACT

According to Marcuschi (2000), there is a mismatch between the advances in the field of Linguistics, especially with regard to the notion of text/language, and its applying into teaching. Although the knowledge of this mismatch is not recent, its consequences still have importance today. A study with newly graduated teachers of basic education (RODRIGUES & ANTUNES, 2008) has revealed that they have difficulties to ally linguistic assumptions with the classroom context. Before this reality, we take the hypothesis that many Letters students do not have a true comprehension of the theories seen at university or do not know how to incorporate them into their acting. By taking this hypothesis as a starting point, we focus on undergraduate education since it is supposed to be the main source which provides orientation for pedagogical choices to be made by future teachers. Thus, in this dissertation we aim to investigate to what extent a methodology supported by the socio-cognitive point of view – which considers the emergent, dynamic and dialogical character of language – contributes to the construction of a new understanding of text, teaching and learning. Our research was made possible thanks to our work on Teoria do Ensino de Língua Portuguesa classes in Letras undergraduate course at UECE, in accomplishment of the Supervised Internship in Teaching. In this experience, by using a type of investigative participatory research, more than just showing to undergraduates a new conception of language, we tried to get them to reflect on how to use it in their practices. Therefore, after the meetings for theoretical discussion, we developed a workshop on textual comprehension task. Although this workshop, which was part of our internship methodology, has engaged the whole class, we chose three undergraduates as our research subjects. We have taken as subject matter both the activities they developed and their statements about their experiences in classes and the activities development process. Results have indicated that even needing adjustments the latest courseware they assembled has showed considerable improvements when compared to what was initially made. Moreover, the testimonies collected by the interview have indicated that there was indeed a significant change in the way the text was seen. Hence, by this work, we hope to contribute to the strengthening of the dialogue between theory and practice and to the fostering of more studies that combine principles of socio-cognition and teaching.

Keywords: Text. Teaching. Learning. Socio-cognition.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DELIMITAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS	17
2.1	Princípios da sociocognição e suas implicações para a perspectiva de texto, ensino e aprendizagem	17
2.1.1	Concepção de texto.....	25
2.1.2	Concepção de ensino-aprendizagem	29
3	PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1	Tipo e natureza de pesquisa	36
3.2	O perfil dos sujeitos e o contexto de pesquisa	38
3.3	Instrumentos	40
3.3.1	As atividades didáticas	40
3.3.2	A entrevista.....	41
3.4	Procedimentos de geração de dados	42
3.5	Organização dos dados	44
3.6	Categorias de análise	45
4	ENTENDENDO OS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	Primeiro momento: o “saber sobre”	48
4.1.1	As primeiras atividades didáticas	48
4.1.1.1	<i>Análise da atividade do Sujeito 1 (S1)</i>	51
4.1.1.2	<i>Análise da atividade do Sujeito 2 (S2)</i>	52
4.1.1.3	<i>Análise da atividade do Sujeito 3 (S3)</i>	54
4.1.2	O que nos diz a análise das atividades sobre a concepção de língua/texto nelas embutida	56
4.1.3	Discussão sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem	58
4.2	Segundo momento: o “saber como”	61
4.2.1	Os seminários temáticos	61
4.2.1.1	<i>Análise de uma atividade da revista ‘Siaralendo’</i>	64
4.2.2	A oficina	68
4.2.3	Análise da atividade produzida em conjunto pelos três sujeitos	70
4.2.4	O que nos diz a análise da atividade sobre a concepção de língua/texto nela embutida	76

4.2.5 Discussão sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem	78
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	90

1 INTRODUÇÃO

Durante quase todo o século XX, as Ciências Humanas, de um modo geral, foram fortemente influenciadas pelas ideias positivistas, que prevaleciam na época (MARCUSCHI, 2001). Sob o impacto dessas ideias, os estudos no campo da Linguística tenderam a assumir um viés objetivista, no qual predominaram as investigações voltadas para a estrutura de uma língua abstrata, autônoma, homogênea e dessubjetificada¹. A linguagem, portanto, é tomada como sendo indiferente aos aspectos socioculturais, históricos, pragmáticos e cognitivos.

Essa visão trouxe uma série de implicações para a perspectiva de texto e de aprendizagem. O texto passa a ser encarado apenas como a combinação de elementos lexicais, morfológicos e sintáticos; e a aprendizagem, como resultado da transmissão de um conhecimento pronto e cristalizado. Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa, predomina um ensino – infelizmente ainda longe de ser totalmente superado – pautado na descrição e normatização de regras linguísticas e centrado nos conteúdos que o professor tem a transferir.

Somente em fins da década de 1980, estudos da linguagem de cunho mais sociocognitivo² ganharam fôlego. A língua, longe de ser engessada, é entendida como um fenômeno sensível às pressões do uso e ao sujeito cognoscitivo em interação. Amplia-se a noção que se tinha de texto: para sua produção/compreensão convergem os diversos canais semiológicos, incluídos aqui o léxico-sintático, o paralinguístico, o sociocultural e o situacional. A aprendizagem, por sua vez, é compreendida como algo dinâmico e contínuo, progressivamente desenvolvido por meio de atividades contextualizadas e negociadas.

A orientação sociocognitiva, a nosso ver, tem muito a contribuir se for adotada em sala de aula, visto ser a que, na atualidade, melhor dá conta da complexidade da linguagem. Muito embora a adoção dessa perspectiva traga contribuições para o ensino de língua materna, temos de concordar com Costa (2010, p. 152) quando afirma que o desenvolvimento

¹ Estamos tomando de empréstimo o termo usado por Margarida Salomão (2010). Segundo a autora, uma língua dessubjetificada desconsidera a influência do sujeito discursivo.

² Aqui, fazemos uso do termo “sociocognitivo” para nos referir aos estudos que começaram a ver a linguagem por um prisma mais flexível e dinâmico. A expressão, no entanto, só passou a ser oficialmente utilizada no final dos anos noventa, quando foi proposta por Margarida Salomão (1997).

das teorias linguísticas torna o objeto de ensino mais complexo e gera desafios à prática pedagógica.

Ao voltarmos, então, nosso olhar para as práticas de ensino, é possível constatar, junto com Marcuschi (2001), que a escola, na maioria das vezes, não acompanha os avanços teóricos da Linguística. Parece haver uma certa dificuldade de se quebrar antigos (e tão enraizados) paradigmas e assumir uma concepção de língua(gem), texto e aprendizagem pautada nos princípios da sociocognição.

Pesquisa empreendida por nós ainda na iniciação científica³ (RODRIGUES & ANTUNES, 2008), na qual investigamos a visão de professores do ensino básico sobre as influências dos pressupostos linguísticos, revelou essa dificuldade de aliar a teoria à prática. Entre os docentes investigados, 85% afirmou que não consegue ver e estabelecer relações entre as teorias vistas na universidade e o cotidiano da sala de aula.

Ainda que alguns docentes considerem difícil aplicar as teorias linguísticas à sala de aula (e reconhecemos que realmente o é), trabalhos como o de Parente & Costa (2008) mostram-nos que essa não é tarefa impossível. As autoras relatam uma experiência bem-sucedida de letramento vivenciada numa turma de 6ª série (atual 7º ano) de uma escola pública do estado do Ceará. A professora que conduziu a experiência, a partir da perspectiva da sociocognição, conseguiu fazer que os alunos se envolvessem nas atividades propostas e produzissem uma gama de gêneros adequados à situação comunicativa que se ia delineando no decorrer das aulas.

O trabalho desenvolvido por Costa (2011a; 2011b) com alunos do curso de Letras da UECE também tem servido para demonstrar quão possível é promover um ensino embasado na ótica sociocognitiva. Enquanto professora da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), Costa tem buscado estabelecer o diálogo entre teoria e prática. Para tanto, a docente procura estimular os graduandos a vivenciar a teoria através de uma oficina de material didático para ensino de leitura/escrita.

Ao nos deparar com trabalhos como esses e ao confrontá-los com os resultados que obtivemos na pesquisa feita com docentes (RODRIGUES & ANTUNES, 2008), fomos

³ Essa pesquisa, cujo título era *A teoria linguística e a definição dos objetivos de ensino de línguas na perspectiva do uso em textos orais e escritos: a ponte entre a pesquisa e a sala de aula*, foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Irandé Costa Moraes Antunes, teve duração de um ano (março de 2008 a março de 2009) e contou com o auxílio financeiro da FUNCAP.

levados a levantar a seguinte hipótese acerca dos motivos para a não inserção da teoria linguística na prática escolar: boa parte dos professores ou não tem uma verdadeira compreensão dos pressupostos teóricos vistos na academia ou não sabe como incorporá-los à sua prática (o mais provável). Tal hipótese nos fez, inevitavelmente, lançar olhar para o contexto em que esta pesquisa se insere: o de formação docente – visto que essa formação desenvolvida no âmbito da academia é um importante norteador das escolhas pedagógicas e metodológicas do futuro professor.

A partir, pois, do trabalho empreendido por Costa, desenvolvemos nossa pesquisa, que consistiu em atuar de forma investigativa e colaborativa, por meio do Estágio Supervisionado em Docência, no funcionamento da disciplina. Por meio dessa experiência, intentamos investigar: a) qual a concepção de língua, texto e ensino adotada pelos graduandos no período inicial da disciplina; b) em que medida tal concepção muda; e c) até que ponto e de que maneira os docentes em formação buscam incorporar o conhecimento teórico construído ao longo da disciplina às suas atividades didáticas.

A resposta a esses questionamentos nos levou ao nosso objetivo principal: averiguar até que ponto uma metodologia pautada nos princípios da sociocognição contribuiria para o desenvolvimento e para a apropriação não apenas do saber teórico, mas do saber prático acerca do texto e do ensino-aprendizagem de língua materna.

Foram basicamente três os motivos que nos animaram a realizar este trabalho e que, segundo entendemos, tornaram nossa investigação relevante em relação ao que tem sido feito na área.

O primeiro fator motivador foi a necessidade de investigar o contexto de formação dos professores, já que esse contexto tem recebido pouca atenção das pesquisas em Linguística Aplicada. Estas, quando de natureza empírica, direcionam, na maioria das vezes, seus estudos para fenômenos que ocorrem na sala de aula do ensino básico: o foco recai ou sobre o processo de aprendizagem do aluno ou sobre a atuação do professor já formado (o que, a nosso ver, embora seja válido, trata o produto, o docente “pronto”).

Longe de desmerecer tais investigações, nosso propósito com este trabalho foi, a partir da investigação participante (BORTONI-RICARDO, 2008), obter respostas acerca do processo de ensino-aprendizagem, atuar na formação de professores mais conscientes da necessidade de se estabelecer a conexão entre a pesquisa e a sala de aula e oferecer, portanto,

contribuições para a ponte tão necessária entre teoria e prática; eis o nosso segundo fator motivador.

Acreditamos que nossa atuação na sala de aula da graduação foi fundamental para estabelecer essa ponte porque é nesse contexto que os graduandos têm oportunidade de entrar em contato com as diferentes teorias linguísticas, de refletir criticamente sobre elas e de construir, portanto, a base teórica necessária a seu agir pedagógico.

Se concordamos com Marcuschi (2001, p. 188), quando este assevera que “as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino”, entendemos ser imprescindível que o futuro docente se aproprie dos conhecimentos linguísticos mais atuais. Afinal, se o aluno de Letras passa pela universidade sem compreender claramente as implicações que a concepção de língua/texto por ele adotada acarreta ao ensino, esse mesmo aluno, quando assumir o papel de professor, tenderá a seguir os moldes tradicionais e a dar continuidade à tradição de ensino mecanicista que ainda perdura em muitas instituições e com a qual ele possivelmente conviveu no papel de aluno do ensino básico.

Coura Sobrinho & Silva (1998), a fim de salientar a importância das pesquisas no âmbito da sala de aula, citando van Lier (1988, p. 86), apontam que “Antes da sala de aula, os alunos vêm de algum lugar e depois da aula vão a outro. O que acontece nestes lugares inevitavelmente tem repercussões importantes em sala de aula.” (*apud* COURA-SOBRINHO & SILVA, 1998, p. 52). Longe de refutar tal pensamento, acrescentamos, complementando-o, que os professores em formação, assim como os alunos de que fala van Lier, também vêm de algum lugar (no caso, das universidades) e o que acontece nesse lugar inevitavelmente tem repercussões importantes na sala de aula em que esses aspirantes a docente atuarão. Esse argumento foi, talvez, o que mais justificou a pertinência do nosso trabalho.

Por fim, esta pesquisa encontrou sua terceira motivação (assim como sua terceira justificativa) na ideia defendida por Marcuschi (1997) de que nada vale dar teoria a professores que não sabem como delas tirar proveito. A nosso ver, é pouco útil limitar o trabalho de formação docente ao ensino de novas teorias. Mais do que mostrar aos graduandos uma nova concepção de língua, é preciso fazê-los compreender como aplicá-la em suas práticas pedagógicas. E, sendo coerentes com a noção por nós adotada de linguagem e de ensino-aprendizagem, defendemos, com Costa (2010), que é fundamental instigar o professor ainda em formação a produzir, a vivenciar a teoria.

Os alunos da graduação precisam estar cientes de que pesquisa e ensino devem andar juntos. E, mais que cientes, precisam saber como fazer o elo entre a teoria que veem na academia e as práticas pedagógicas de que lançarão mão na sala de aula. Procurando, então, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático dos graduandos, incentivamos-os a participar ativamente e colaborativamente da disciplina e a produzir atividades didáticas condizentes com a ótica sociocognitiva.

Nesse ponto, entendemos que o que intentamos fazer com esta pesquisa pode ser considerado inovador por dois motivos: primeiro, porque a relação entre a perspectiva da sociocognição, a noção de texto e o ensino, como apontamos, é algo pouco explorado; segundo porque a consciência dessa relação não foi apenas transmitida como conteúdo a ser assimilado e aceito pelos futuros docentes, foi vivenciada por meio da produção de atividades construídas na interação.

No que diz respeito à organização e ao conteúdo das partes deste trabalho, a dissertação está estruturada da seguinte maneira:

Em *Delimitação das bases teóricas*, apresentamos os pressupostos que fundamentam e dão sentido à pesquisa. Inicialmente, falamos em linhas gerais sobre as três premissas básicas do cognitivismo clássico. Esse proceder se faz necessário porque as teses que orientam a perspectiva da sociocognição surgem como negação de tais premissas. Depois de contextualizar como se deu a emergência da proposta sociocognitivista, lançamos as bases sobre as quais a proposta se sustenta. Feito isso, dividimos a seção em dois tópicos, em cada um deles, falamos sobre as contribuições que a teoria de que nos valemos traz para a noção de texto e de ensino-aprendizagem, respectivamente.

No capítulo seguinte, explicitamos a metodologia que utilizamos para realizar o trabalho. Descrevemos, pois, o tipo e a natureza da investigação, o perfil dos sujeitos envolvidos, o contexto de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de geração de dados, a organização destes e as categorias de análise.

Em *Entendendo os dados: resultados e discussão*, como o próprio título sugere, apresentamos e discutimos os dados que foram gerados a partir da aplicação da metodologia descrita no capítulo precedente. Para efeito de organização, dividimos o capítulo em duas seções. Na primeira, analisamos três atividades didáticas elaboradas pelos graduandos na fase inicial da TELP e, em seguida, discutimos qual a concepção de texto e

ensino embutida em tais atividades. Na segunda, fazemos a apreciação de uma atividade da *Siaralendo*, analisamos um dos materiais didáticos resultante da oficina, e só então discutimos a concepção de texto e ensino que subjaz a este material.

Por fim, nas nossas considerações finais, retomando tudo o que foi discutido, fazemos uma síntese dos resultados e mostramos até que ponto as hipóteses que levantamos foram confirmadas. Procuramos também mostrar ao nosso leitor as principais contribuições que a pesquisa trouxe no que concerne ao maior diálogo entre teoria e prática.

Finalizamos o trabalho com a disposição das referências que utilizamos e com o anexo, por meio do qual é possível ter acesso ao parecer do Comitê de Ética, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, à transcrição das entrevistas, à atividade “Atitude” extraída da revista *Siaralendo* e à atividade resultante da oficina de material didático.

2 DELIMITAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS

“Quando compreendemos um enunciado, não estamos entendendo apenas o que as palavras dizem; as palavras, por si, não diriam nada, não fosse nosso conhecimento ricamente detalhado e os poderosos processos cognitivos que são acionados por nós.”

Turner

Neste capítulo, discorreremos sobre os principais pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Como já apontado, nosso trabalho se pauta na orientação sociocognitiva, por isso achamos relevante fazer, num primeiro tópico, uma revisão das premissas básicas do enquadre sociocognitivista, enfatizando as relações entre linguagem e cognição. Concluída essa revisão, discorreremos sobre as implicações que tal orientação pode trazer tanto para a perspectiva de texto quanto para a perspectiva de ensino-aprendizagem.

2.1 Princípios da sociocognição e suas implicações para a perspectiva de texto e ensino-aprendizagem

Na primeira metade do século XX, predominavam nas ciências as ideias positivistas, que, do ponto de vista epistemológico, encontravam apoio no behaviorismo. Naturalmente, sob essa influência, os estudos sobre a linguagem não se voltavam para a mente.

Em oposição a essa perspectiva que postula o determinismo do meio sobre o comportamento, desconsiderando assim qualquer aspecto subjetivo, surgiu o chamado cognitivismo clássico, influenciado, sobretudo, pela Lógica e pela Matemática. Os adeptos dessa nova ciência tinham como objetivo a investigação da mente e dos processos mentais.

Como nos mostram Koch & Cunha-Lima (2004), o grande propulsor dos estudos da cognição foi o raciocínio lógico-matemático, o qual favoreceu a ideia de que o pensamento poderia ser formalizado e, portanto, explicado. Sob essa perspectiva, acredita-se ser possível

entender a mente a partir da observação de um determinado modelo que a simule: um computador. Esses estudos ganharam tanta força que chegaram a influenciar diversas pesquisas que tinham como propósito “fornecer modelos cognitivamente plausíveis, ou cognitivamente motivados, de diversas capacidades humanas” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 253).

Koch e Cunha-Linha (2004) apontam que, dentre os pressupostos norteadores do cognitivismo clássico, estão: 1) a radical distinção entre mente e corpo; 2) a separação entre atividades cognitivas e aspectos sociais; e 3) a ideia de mente como sistema de representação simbólica.

Para os estudiosos da cognição que adotam esse ponto de vista, a mente é então considerada uma entidade autônoma, livre de influências externas, inclusive da influência do próprio corpo, que lhe serve apenas como uma espécie de suporte. Devido a essa independência em relação ao sujeito, a mente é tida como uma entidade “desencarnada” (SALOMÃO, 2010), “descorporificada” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004). Tal sujeito, aliás, é, nessa perspectiva, “homogêneo e transcendente, capaz de autoconhecimento e imune à experiência, autônomo frente às determinações da biologia e da história” (SALOMÃO, 2010, p. 153). É um sujeito descolado do mundo, dissociado do objeto e que, por ser assim, torna-se capaz de isentar seu olhar de possíveis traços de subjetividade.

Para Custódio-Filho (2011), a separação mente-corpo foi a maneira que os cognitivistas clássicos encontraram para racionalizar seu objeto de estudo. Segundo o autor,

[...] a separação entre mente e corpo foi o artifício necessário para que a ciência moderna justificasse a possibilidade de o pensamento racional permitir o desvendamento da verdade. Em princípio, frente à natureza multifragmentada da realidade, frente à enorme quantidade de estímulos contraditórios entre si, não haveria como a mente organizar o conhecimento (confiável e verdadeiro) se ela não operasse num plano diferente do corpo (p. 22).

Além de encarar o corpo e a mente como entidades estanques, os seguidores do cognitivismo clássico desconsideram a influência dos aspectos sociais nas atividades mentais. Acerca dessa questão, Salomão (2010) se posiciona, afirmando que os estudos clássicos da cognição são marcados “pela adesão a um conceito de mente que é expressamente a-histórico e imune à experiência, restrito a puro processamento de informação” (p.162). Com tal

asserção, a autora não só refuta a ideia da autonomia da mente, mas aponta para o fato de essa perspectiva cognitiva desconsiderar o contexto comunicativo.

Como declaram Koch e Cunha-Lima (2004), na base dessa proposta está a crença de que os seres humanos são dotados de conhecimentos inatos sobre o mundo, e de que cabe ao indivíduo discernir quais conhecimentos deve utilizar para agir socialmente. As autoras alegam que “O ambiente seria, portanto, apenas um meio a ser analisado e representado internamente” (p. 278) e que a sociedade e a cultura (partes desse ambiente) seriam meros elementos que se sobreporiam ao conhecimento, sem, contudo, o constituírem. Ou seja, a mente é que agiria sobre um meio passivo e neutro, não o contrário, como acreditavam os behavioristas.

Uma das preocupações centrais da ciência cognitiva consiste em explicar como o meio está representado na mente. Tal investigação resulta na terceira tese dos estudos da cognição clássica: o de que a mente é constituída por um conjunto de representações simbólicas.

Koch e Cunha-Lima (2004) explicitam que, para os cognitivistas clássicos, o mundo exterior é representado na mente através de símbolos, e estes, embora não sejam parecidos com a realidade, permitem combinações e operações sobre eles. Sendo o símbolo um elemento fixo, explicável e manipulável, imagina-se que os processos mentais também o são; logo, a ideia que impulsiona esses estudos cognitivos é a de que, a partir da descrição do pensamento, seria possível entendê-lo e até mesmo reproduzi-lo em máquinas. Assim, segundo esse terceiro pressuposto, os seres humanos são capazes de representar simbolicamente um mundo já formado e totalmente estabilizado; essas representações, por sua vez, são cristalizadas e insensíveis ao contexto histórico-cultural e à subjetividade de cada indivíduo.

Apesar da força que os estudos cognitivos clássicos ganharam inicialmente e do grande entusiasmo que provocaram em pesquisadores de várias áreas, seu projeto começou a ser ameaçado quando se percebeu a possibilidade de alguns aspectos da cognição não poderem ser formalizáveis, “já que, aparentemente, qualquer objeto formalizável poderia ser explicado pelo paradigma” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 268). Então, por volta da década de 1980, ganham fôlego pesquisas que propunham uma relação mais estreita entre

fenômenos cognitivos e aspectos externos, sociais e históricos da linguagem. Para os proponentes desse diálogo,

[...] não é possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo em que se situa e, tampouco, é possível separá-la do meio onde os processos acontecem. Assim, vários fenômenos cognitivos não podem ser apropriadamente descritos sob uma perspectiva interna, já que existem muitos deles que acontecem socialmente [...]: são ‘computações’ que resultam [...] da atividade interativa propriamente dita (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 256).

O cognitivismo clássico passa, portanto, a ser mais fortemente questionado em seus três pressupostos basilares. E a negação a tais pressupostos leva às teses que orientam o paradigma sociocognitivista, cada uma delas articuladas entre si: 1) não há cesura entre mente e corpo; 2) a mente não representa a realidade, pois tanto esta quanto aquela estão em recorrente processo de mudança; 3) a cognição é um fenômeno situado e social.

A primeira negação diz respeito à separação entre mente e corpo feita pelos cognitivistas clássicos.

Mencionando as ideias de Tomasello (1999), Marcuschi (2007)⁴ assevera que “todos os seres vivos interagem com seu meio ambiente a fim de sobreviver, adaptando-se tanto ao meio como modificando-o” (p. 83). Tal asserção mostra a fragilidade de se aceitar uma mente descorporificada. Se, de fato, a mente humana fosse uma entidade separada do entorno físico, não teríamos a capacidade de nos adaptar aos mais variados ambientes. Ainda utilizando os pressupostos de Tomasello, Marcuschi assevera que “a maioria, ou quase todas as habilidades cognitivas típicas da espécie humana, não se devem a uma herança exclusivamente biológica e sim resultam de uma variedade de processos sociais, históricos e ontogenéticos” (2007, p. 83).

Assim como Marcuschi, Koch e Cunha-Lima (2004) discordam da separação mente-corpo, por isso defendem que essas duas entidades formam um todo e afirmam que “os aspectos motores e perceptuais bem como as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados” (p. 275). Para corroborar a afirmação, elas citam autores como Varela, Thompson e Rosch (1992), que consideram que “nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras”

⁴ Consideramos importante destacar que a obra em questão (MARCUSCHI, 2007) é composta por ensaios do autor que foram originalmente apresentados em eventos científicos e, posteriormente, publicados em revistas e livros acadêmicos. Há no livro textos que datam de 1999, 2001, 2002 e 2005.

(KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 275), e utilizam um exemplo bastante elucidativo sobre como somos capazes de perceber as cores. As autoras explicam que a percepção das cores depende tanto do ambiente (comprimentos de onda de luz e condições de iluminação) quanto do nosso organismo (cones de recepção dos estímulos luminosos da retina e os circuitos nervosos do cérebro). A partir desse exemplo, Custódio-Filho (2011, p. 29) declara que “tanto a maneira como o mundo nos afeta quanto o processamento que realizamos para conhecer o mundo são valorados de acordo com nossa presença nesse mundo”. Assim, os conceitos que formamos sobre as coisas e o modo como as percebemos são resultado de nossa interação física com o entorno.

O segundo pressuposto da teoria cognitiva clássica a ser revisto foi o da mente como representação simbólica. Como bem salienta Custódio-Filho (2011, p.36),

Uma vez que, com o paradigma sociocognitivista, a separação entre mente e corpo passa a ser rejeitada, as novas explicações precisam incluir em suas perguntas e respostas a questão da natureza da percepção. É necessário teorizar sobre como o mundo é percebido [...].

Para fazer a teorização a que alude o autor, torna-se indispensável pensar acerca da “nossa condição de seres semióticos sócio-cognitivos” (MARCUSCHI, 2007). Levando em conta essa condição, Marcuschi assevera que “a ordem de nossos conhecimentos e das instituições que o suportam não é uma ordem natural, mundana. É uma ordem essencialmente cognitiva e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa” (p. 125). Com tal assertiva, o linguista tanto refuta a ideia de uma realidade fixa e pronta para ser apreendida quanto de uma mente autônoma, independente.

É importante destacar que Marcuschi (2007), mesmo reconhecendo a natureza cognitiva do conhecimento, advoga que o processamento deste não está imune às interferências externas. A partir disso, ele argumenta que não há uma correspondência direta entre linguagem e mundo e que, portanto, “as categorias linguísticas e cognitivas são instáveis e culturalmente sensíveis” (p. 138-9). A proposta que se levanta, então, é a de se fazer uma abordagem dinâmica da cognição.

Salomão, uma das precursoras da proposta sociocognitiva aqui no Brasil, já contestava os modelos que propunham uma relação biunívoca entre representações simbólicas e coisas do mundo real ou conceitual. Ao apresentar a premissa da “escassez do significante” (1997; 1999), sustenta que a forma linguística não é portadora de significados, antes essa

“semiose clássica” funciona como pista que, junto às demais semioses, contribui para a construção de sentidos. Por isso, fazendo uma citação direta de Turner (1996, p. 57), a autora (1999, p. 66) coloca que “o sentido não está depositado em um armazém de conceitos. Pelo contrário, é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e de ação”.

Mondada & Dubois (2003) também endossam a discussão referente à relação entre linguagem e realidade. Em seu artigo sobre a construção dos objetos de discurso⁵, defendem que as significações dadas a esses objetos não são rígidas ou preestabelecidas, mas elaboradas no curso de nossas atividades, o que corrobora a noção de instabilidade constitutiva dos referentes. Conforme explicam, “a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo” (p. 28). Para elas, as variações são importantes porque asseguram uma plasticidade linguística e uma garantia de adequação contextual e adaptativa.

Desse modo, as categorias pelas quais nos referimos aos objetos do mundo e pelas quais os descrevemos não podem ser consideradas como estanques, conseqüentemente, os sentidos que atribuímos a esses objetos também não. Sempre estamos ressignificando e reconstruindo tais categorias a partir “de operações cognitivas ancoradas nas *práticas sociais*, nas atividades verbais e nas *negociações dentro da interação*” (p. 17, grifos nosso). E nesse ponto chegamos à terceira premissa do sociocognitivismo: a de que as atividades cognitivas têm uma ligação direta com os aspectos sociais e contextuais.

Ainda de acordo com Mondada & Dubois (2003, p. 29, grifos nosso),

[...] a instabilidade das categorias está ligada a suas *ocorrências*, uma vez que elas estão *situadas em práticas*: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; *práticas do sujeito ou de interações* em que os locutores negociam uma versão provisória, *contextual*, coordenada do mundo.

Pelo que as autoras expõem, é possível depreender que a forma como significamos e compreendemos o mundo está diretamente vinculada às situações discursivas. Mas não somente. Mondada & Dubois deixam clara a importância da interação entre

⁵ Ao falar da referenciação, da forma como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo, as autoras introduzem a noção de *objetos do discurso*, que seriam os referentes emergentes do fluxo discursivo, ou, em suas palavras, “objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo das práticas simbólicas e intersubjetivas.” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 35).

atividades cognitivas, contexto e sujeitos na construção de uma versão “coordenada do mundo”, a qual, longe de ser perene, vai se elaborando no curso da história.

Se aceitarmos que a realidade não pode ser tomada como estável porque sempre a estamos ressignificando e reconstruindo a partir de nossa interação com o meio e, ainda, se considerarmos que “muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e a capacidade de atuação física no mundo” (KOCH, 2004, p. 30), a premissa que separa processos internos dos processos externos fica irremediavelmente comprometida.

Salomão (2010, p. 165) se opõe diretamente a tal premissa, assim como a todas as outras que garantem a fixidez e a estabilidade postulada pelo cognitivismo clássico, quando declara que “o mundo existe e que a mente é inseparável do mundo, em sua materialidade e em sua história: de fato, a mente é parte do mundo e, nesta condição, não o representa, mas atua nele, e o transforma ao transformar-se”.

A partir da colocação da autora, podemos afirmar que as atividades mentais não podem ser desassociadas do meio social, porque, a todo o momento, estamos adaptando nosso comportamento às diferentes situações que emergem do contexto em que estamos imersos. São as ações e as experiências advindas de tais ações que condicionam e organizam as atividades mentais, o que significa que “muito da cognição acontece fora das mentes e não somente nelas: a cognição é um fenômeno *situado*” (KOCH, 2004, p. 31, grifo da autora).

No que toca à linguagem, Salomão (1999) sustenta que, numa perspectiva sociocognitiva, faz-se necessário compreendê-la

[...] como **operadora da conceptualização socialmente localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo (p. 64, grifos da autora).

Nessa declaração fica notória a natureza social e situada da cognição e da linguagem. Esta, antes encarada como mero aparato de etiquetagem, é vista, então, como sendo algo que constitui os contextos comunicativos à medida que é constituída por eles.

A propósito, chama atenção no trabalho de Salomão (1996; 1999) o redimensionamento que ela dá à noção de contexto. A estudiosa critica as abordagens que o reduzem à condição de “conjunto de variáveis estáticas (espácio-temporais, sociais, situacionais)” (1997, p. 26) em favor de uma abordagem que o entenda como “modo-de-ação,

constituído socialmente, sustentado interativamente e temporariamente delimitado” (1997, p. 27).

Fazendo coro ao que propõe Salomão, Bentes & Rezende (2008, p. 13) afirmam que

O contexto não é dado a priori, mas construído segundo as negociações efetuadas pelos sujeitos durante sua própria atividade comunicativa. Trata-se de um conceito dinâmico, portanto, cuja determinação é ininterruptamente reconstruída nas/por atividades lingüísticas a serem realizadas ou interpretadas pelos sujeitos.

É importante refletir sobre essa consciência fenomenológica de contexto que Salomão e Bentes & Rezende (2008) apresentam. A partir do que essas autoras expõem, somos levados a asseverar que se trata de uma visão bastante restrita pensar na situação comunicativa como um pano de fundo preexistente, sempre igual, que tem o poder de determinar as ações dos sujeitos. Por outro lado, é preciso ter cuidado para não nos prendermos tanto ao aspecto contingencial da cognição a ponto de desconsiderarmos o relevante papel da expressão linguística. A esse respeito, Salomão afirma que

O desafio posto ao olhar analítico é o de discernir os diversos planos nos quais se organiza a interação e determinar, dentro deles, o papel da expressão linguística, infalivelmente emolduradora do evento comunicativo focal, como seu elemento constitutivo necessário, ainda quando não plenamente suficiente (1996, p. 29).

Segundo o apontamento feito pela teórica, a despeito da função essencial que o contexto assume nos processos cognitivos, ele não dispensa a expressão linguística. Afinal, mesmo não sendo plenamente suficiente para assegurar o sentido, tal expressão é fundamental para a constituição do evento comunicativo.

Aliás, vale salientar que, para Salomão, apesar de o sinal lingüístico, na maioria das vezes, configurar-se como o signo que recebe maior foco na situação discursiva, ele funciona, assim como o contexto, como uma instrução semiológica que pode “ou não ocupar o centro da atenção comunicativa” (1999, p. 69). O que a estudiosa procura defender, na verdade, é que nenhuma semiose é tão completa de significação a ponto de dispensar as demais; todos os tipos e níveis de semioses estão entrelaçados e, na dinâmica da construção de sentidos, um ou outro tipo se torna mais saliente em função das “necessidades locais da interação humana” (p. 71).

Feito esse breve apanhado sobre os princípios gerais da sociocognição, nos tópicos subsequentes discorreremos sobre as implicações desses princípios para a concepção de texto e de ensino-aprendizagem respectivamente. À medida que discutimos tais implicações, esperamos deixar mais claro ao nosso leitor como a ótica sociocognitiva dá conta do nosso trabalho de pesquisa.

2.1.1 Concepção de texto

Uma vez que o texto, forma pela qual a linguagem se manifesta em nossas práticas comunicativas, é a unidade essencial da interação (CUSTÓDIO-FILHO, 2010), ou, nas palavras de Koch & Cunha-Lima (2004, p. 294), as “fontes fundamentais para a circulação e construção de conhecimentos partilhados entre os indivíduos, sendo uma das mais importantes e centrais formas de cognição social e de organizadores do conhecimento de uma dada cultura”, não poderíamos nos eximir de lançar um olhar sobre ele.

Como já dito, os cognitivistas clássicos veem a mente como uma entidade independente que representa o mundo através da linguagem. Desse modo, o texto seria tratado “como produto da cognição, regido por princípios mentais formalizáveis que dariam conta da capacidade humana de produzir e compreender enunciados adequados” (CUSTÓDIO-FILHO, 2010, p.50). Ou seja, o texto, nessa perspectiva, nada mais é que um conjunto de palavras que, organizadas sintaticamente, são responsáveis por traduzir de modo claro e preciso a realidade.

Essa visão demonstrou sua fragilidade quando os métodos automáticos desenvolvidos para o processamento textual não deram conta, por exemplo, de como ativamos e mantemos as informações necessárias para a compreensão e de “como realizamos as inferências implicadas nos textos mais corriqueiros” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 291). Dessa fragilidade, surgiu a necessidade de entender o texto a partir não somente do aparato linguístico, mas da mobilização dos aspectos interacionais e dos conhecimentos social e culturalmente construídos.

Por volta do final do século XX, uma compreensão mais interacionista da linguagem e do texto – que, de certo modo, traz em suas bases as ideias de dialogismo do

Círculo Bakhtiniano – vai ganhando força e abrindo espaço para o desenvolvimento do que, mais tarde, seria o sociocognitivismo.

Bakhtin/Volochínov (2010)⁶ rejeitam a noção mentalista/estruturalista da linguagem com o argumento de que um sistema de normas imutáveis não daria conta das constantes evoluções pelas quais a língua passa. Esta, segundo eles, é viva e dinâmica, adéqua-se às diferentes situações enunciativas e aos diferentes propósitos comunicativos, por isso sustentam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, P. 127, grifos do autor).

Conforme a concepção defendida pelos autores, nada na língua é independente, tudo ocorre por meio da interação de uma série de fatores. Não só os sujeitos dialogam entre si por meio de enunciados, mas também estes dialogam com outras enunciações.

A construção de sentidos, portanto, passa a ser concebida como algo que se realiza na esfera das relações entre sujeitos historicamente situados, e esses sujeitos se relacionam por intermédio do texto. A esse respeito, é bastante elucidativo o que assevera Koch (2011):

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos [...] (p. 17, grifo da autora).

Pela colocação de Koch, a noção de texto adquire maior complexidade. Um outro elemento, além da interação, desponta como fator a ser considerado: os implícitos, aquilo que extrapola a materialidade linguística.

Ampliando essa proposta interacionista, os estudiosos da linguagem, desde o início da década de 1990, passam a considerar em suas investigações “os processos mentais

⁶ Gostaríamos de fazer duas observações quanto a essa referência. A primeira é que, devido às controvérsias em torno da autoria de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, ao citarmos a obra em questão, optamos por nos referir ao seu autor como: Bakhtin/Volochínov. A segunda é que, embora, nesta dissertação, tenhamos utilizado a 14ª edição (por isso a data de 2010), o livro MFL foi publicado pela primeira vez em 1929.

subjacentes à ação verbal, introduzindo, na análise textual, [...] as operações mentais para a produção e o processamento do conhecimento” (NOGUEIRA, 2010, p. 23).

Dentro dessa perspectiva, os limites entre o que pertence ou não ao texto e entre o que está fora ou dentro dele não são tão claros e precisos como propõem os cognitivistas clássicos. Apoiados nas ideias de Hanks (1989) acerca desses limites, Bentes & Rezende (2008, p. 33) asseveram que

[...] essas fronteiras são gradientes, mostrando que existe um leque de fatores que dependem das combinações de possíveis traços esquemáticos e de traços específico-concretos, ou seja, que as fronteiras do texto são mais bem concebidas se as considerarmos como extremamente permeáveis, incompletas e momentaneamente estabelecidas.

Essa afirmação deixa notório o caráter fluido, dinâmico e contingencial que o texto passa a assumir. Enquanto os mentalistas parecem considerá-lo um artefato pronto, os sociocognitivistas o consideram como “um *evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*, e não apenas como uma sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, § 34, grifos do autor)⁷. O texto é, pois, encarado como algo constituído não apenas pelo material linguístico ou cognitivo, mas pela imbricação de uma gama de fatores, dentre eles, fatores sociais, histórico-culturais e discursivos.

Esse modo de perceber o texto reflete uma mudança na concepção de língua(gem). Esta, longe de ser engessada, se constrói nas atividades sociais, e, mais do que simples instrumento designativo, é “uma atividade recorrente de coordenação de ações consensuais, no desenvolvimento dos diferentes ‘jogos’.” (COSTA, 2007, p. 60). A língua(gem) é, enfim, uma forma de ação, meio pelo qual os sujeitos se organizam e dão sentido ao mundo.

Na ótica sociocognitiva, ao se pensar em texto, deve-se considerar a interdependência de todos os elementos envolvidos na sua produção/interpretação: o aparato linguístico ou de qualquer outra natureza que materialmente componha a superfície textual, o saber partilhado, o contexto discursivo e o conhecimento interacional. Nas palavras de Costa (2007),

⁷ Por estarmos lidando com um texto *online* não paginado, para facilitar a localização do trecho que citamos, faremos a indicação numérica dos parágrafos.

[...] o texto, antes visto como um conjunto de informações codificadas por um emissor para serem apreendidas por um receptor, extrapola os limites da materialidade física e envolve também os processos sócio-cognitivos que se estabelecem entre os interlocutores (falantes/escritores e ouvintes/leitores), durante a construção de sentido (p. 11).

Segundo argumenta a autora, as palavras, por elas mesmas, deixam de ser vistas como portadoras de significado, tal como a forma verbal deixa de ser vista como o limite do texto. Tal argumentação encontra respaldo no que propõe Beaugrande (1997, § 34):

[...] uma palavra seria um padrão de sons, um pedaço de uma frase, uma instrução para "ativar" um significado, e assim por diante. Assim, a sequência que você realmente ouve ou vê é como a ponta de um iceberg - uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação é "condensada" por um falante ou escritor e está pronta para ser "ampliada" por um ouvinte ou leitor.

Pela afirmação de Beaugrande, podemos depreender que as diversas interpretações que subjazem ao texto estão apenas parcialmente inscritas na forma linguística. Esta é tão somente mais um dos componentes constitutivos do texto, uma ponta, como o próprio teórico coloca, que, junto aos demais elementos disponíveis (submersos no mar dos implícitos), conduz à formação de sentido, conforme observa o próprio autor.

Detendo-nos ainda na assertiva de Beaugrande, somos autorizados a entender que o texto é inerentemente incompleto, repleto de espaços em branco que precisam ser preenchidos pelo interlocutor. Este, por sua vez, precisa se valer de suas experiências, de sua bagagem cultural adquirida no convívio em sociedade para completar, negociar e produzir sentidos. É por meio dessa participação ativa dos sujeitos que o texto vai adquirindo as mais diversas significações. E é o fato de essa participação ser imprescindível para a ‘completude’ (ainda que eventual) do texto que nos garante o *status* de partícipes – e não plateia – do fenômeno textual.

Enfim, o sentido, segundo essa orientação (que pode ser entendida como sociocognitivista), não é rígido, não está na materialidade textual, assim como não está exclusivamente no enunciador; é, antes, fruto de negociações que ocorrem no fluxo do discurso. Sobre esse ponto, Marcuschi (2007, p. 85) afirma que “toda a produção de significação está ligada a uma atividade coletivamente conduzida e não é uma determinação unilateral de condicionamentos internos nem de formas autônomas”. Todavia, mesmo admitindo a influência da interlocução sobre o processamento mental, o autor adverte, reforçando a ideia de que a configuração do sentido é também subjetiva, que é preciso ter

cautela para não incorrer na falácia de pensar que a interação, por si só, é capaz modelar a estrutura cognitiva e linguística.

No que diz respeito ao ensino, reconhecemos, junto com Marcuschi (2001), que a Linguística tem um papel cada vez mais relevante nas aulas de língua materna, por isso consideramos necessário discorrer sobre como os pressupostos da sociocognição (os quais têm orientado as investigações mais recentes da Linguística de Texto) dão conta da linguagem e do fenômeno textual. Afinal, a noção de língua que se tem influencia de modo direto as práticas pedagógicas que se adota. E foi acreditando na validade deste último ponto que nos motivamos a empreender esta pesquisa.

Somos da opinião de que o (futuro) docente só é capaz de promover um ensino contextualizado, dinâmico e dialógico se entender que a linguagem assim o é. Defendemos, pois, que a concepção de língua assumida pelo professor anda junto à sua concepção de ensino e aprendizagem. Vejamos o nosso caso enquanto estagiária da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP). Seria incoerente de nossa parte querer que os alunos da graduação entendessem o texto como evento se o tratássemos (por meio de um ensino impositivo, por exemplo) de modo engessado. Por isso, para incutir nos graduandos uma perspectiva fenomenológica de texto, recorreremos a uma metodologia que procurou favorecer a interação, a negociação e a participação ativa desses graduandos como sujeitos coautores do sentido e do conhecimento.

Na subseção a seguir, procuramos explicar de forma mais clara como entendemos que os princípios sociocognitivos podem dar conta de questões referentes ao ensino e à aprendizagem.

2.1.2 Concepção de ensino-aprendizagem

Reiterando o que foi dito na seção 2.1, os estudos clássicos da cognição rejeitam por completo a ideia de mente corporificada. Defende-se a autonomia e independência dos processos mentais em relação ao que lhe é externo; crê-se que a mente atua sobre uma realidade sempre imutável e representável por símbolos. Como assevera Costa (2010), para os defensores dessa visão,

[...] o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade dada *a priori*. Conforme essa visão cartesiana, uma mente abstrata opera sobre a realidade, representando-a por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de serem transmitidos a outrem (p. 155).

Ora, sendo os símbolos elementos fixos e constantes, bastaria ao sujeito entendê-los e manuseá-los para que fosse possível apreender o mundo e o saber acerca das coisas desse mundo. Assim, a nosso ver, o modelo tradicional de ensino, no qual o conhecimento é tomado como algo pronto, manipulável e passível de ser transferido e recebido, coaduna-se com tal visão. Façamo-nos melhor entender.

Como vimos, uma das premissas básicas do cognitivismo clássico consiste na radical separação entre processos internos e externos, ou seja, o conhecimento processado na mente independe de fatores alheios a essa internalidade, como é o caso da situação discursiva e do contexto histórico-cultural. Dessa maneira, quando um método de ensino supervaloriza o conceito teórico absoluto e trata o conhecimento “como uma substância integral, autossuficiente, teoricamente independente das situações em que é aprendido e usado” (BROWN, COLLINS & DUGUID, 1989, p. 32, tradução nossa), está, na verdade, assumindo a distinção que os cognitivistas clássicos fazem entre aquilo que está fora e o que estaria dentro da mente.

Como consequência dessa postura, temos: uma prática pedagógica na qual o saber sobre algo é ensinado separadamente do saber sobre como aplicar este algo e sobre como ele funciona; e uma preocupação, como observam Brawn, Collins & Duguid (1989), em transferir conceitos abstratos e descontextualizados que, na maioria das vezes, terão pouca valia nas atividades cotidianas dos alunos.

Trazendo essa observação geral dos autores para a parte que mais especificamente nos toca, o ensino de língua materna, podemos afirmar que as chamadas “aulas de português” que seguem esse viés tradicional (e, infelizmente, não são poucas) direcionam sua atenção para aspectos mais estruturais e superficiais da linguagem. Mesmo aquelas que se dizem voltadas para o estudo dos gêneros textuais não poucas vezes incorrem no erro de limitá-los a um conjunto de características cristalizadas.

Em Bakhtin/Volochínov (2010, p. 112) encontramos uma crítica severa à visão de língua que sustenta esse modelo:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (p. 112).

Para os teóricos do chamado Círculo Bakhtiniano, um sistema de normas imutáveis não daria conta das constantes evoluções pelas quais a língua passa. Esta, segundo eles, é viva e dinâmica, adéqua-se às diferentes situações enunciativas e aos diferentes propósitos comunicativos.

Nessa mesma linha de raciocínio, embora com foco na questão epistemológica mais geral, Barrenechea (2000) critica a ineficiência dessas práticas que dissociam os tipos de saberes, argumentando que

O uso de abstrações conceituais no ensino não oferece um aprendizado duradouro porque elas não são discutidas dentro do contexto no qual o aprendizado será aplicado. Este processo leva a uma lacuna nos resultados do aprendizado, que se situa na diferença entre saber a respeito de algo e saber fazer algo (p. 141-142).

Assumindo essas críticas anteriores, reconhecemos que, se a academia também passa a adotar uma postura direcionada por esse modelo, em que a formação do futuro docente consiste apenas na observação de conceitos desvinculados de situações concretas, está contribuindo para que haja um

[...] descompasso entre uma sólida e necessária formação de saberes relacionados ao conteúdo em si e uma sólida e necessária formação de saberes quanto a elementos do processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo [...] (OLIVEIRA & DI GIORGE, 2011, p. 362).

E, dessa maneira, a universidade tenderá a promover poucos avanços no que concerne à aproximação entre teoria e prática e à melhoria na qualidade do ensino básico, haja vista o desenvolvimento de conhecimentos sobre saberes da docência não garantir a formação de um professor competente.

Costa (2010), ao discutir a abordagem dos gêneros em sala de aula, critica as incongruências do ensino orientado pela visão cognitivista clássica, que ela vê como um empecilho a que se mude a concepção de língua. A autora pleiteia uma aproximação entre a perspectiva dialógica e a ideia de cognição situada, um dos princípios postulados pelo sociocognitivismo.

Como vimos defendendo, na concepção sociocognitiva, a língua, longe de ser autossuficiente e engessada, é concebida como “[...] sendo uma atividade de construção conceitual, nunca previamente estabelecida de todo” (CAVALCANTE et al., 2010, p. 231). O texto é encarado como algo constituído não apenas pelo material linguístico ou cognitivo, mas pela imbricação de uma gama de fatores, dentre eles, sociais, histórico-culturais e discursivos.

Segundo essa perspectiva, o nosso modo de conceber a realidade é dinâmico, emergente, já que “Como seres imersos no mundo, não operamos sobre ele de forma absolutamente objetiva. Não nos é dado flagrar a realidade tal qual ela é e representá-la intelectualmente, com fidelidade absoluta” (COSTA, 2010, p 155). Sendo assim, torna-se insustentável pensar num conhecimento pronto, formalizável, que se delineie a partir da abstração do contexto em que este conhecimento foi produzido. Essa postura em relação ao saber linguístico, aliás, é assumida por Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111) quando afirmam que

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Para Bakhtin/Volochínov, assim como para os adeptos da sociocognição, não é possível conduzir, repassar conhecimento, como se este fosse algo exterior ao sujeito. Antes, tal conhecimento é construído através da inserção do indivíduo nas práticas sociais.

A partir dessas ideias sobre o caráter da linguagem e do conhecimento, vai se fazendo cada vez mais necessário pensar em um modelo de ensino que considere a natureza interacional, contextual, sociocultural, histórica e discursiva da língua; um modelo que entenda a aprendizagem não como algo que vem de fora e que pode ser imposto ao aluno como um conjunto de saberes rígidos, mas como algo que está atrelado às situações vivenciadas pelo sujeito.

Mesmo tendo sua obra publicada num período anterior à difusão dos estudos da sociocognição, Brown, Collins & Duguid (1989) já advertiam para essa necessidade. Eles encaram os sentidos que damos às coisas do mundo como sendo dinâmicos, já que se constroem nas interações entre os indivíduos de determinada cultura, num determinado contexto. Os autores advogam que o significado que atribuímos ao conhecimento conceitual

[...] não é invariável, mas um produto de negociações dentro da comunidade. Mais uma vez, o uso adequado não é simplesmente uma função do conceito abstrato sozinho. É uma função da cultura e das atividades em que o conceito foi desenvolvido⁸ (BROWN, COLLINS & DUGUID, p. 33, tradução nossa).

Segundo essa orientação assumida pelos estudiosos, a qual se harmoniza com a da sociocognição, não há como precisar os limites entre o que é interno e externo porque partes importantes da cognição são constituídas e estruturadas no seio das interações humanas. Brown, Collins & Duguid (1989) fazem essa constatação para salientar que entender o sentido e os conceitos como fixos e isolados do meio acarreta consequências para o ensino:

Os métodos de ensino muitas vezes tentam transmitir conceitos abstratos como entidades fixas, bem definidas e independentes que podem ser exploradas em exemplos prototípicos e em exercícios manuais. Mas tal exemplificação não pode fornecer informações importantes dentro de nenhuma cultura ou de atividades autênticas de membros daquela cultura da qual os alunos precisam⁹ (p. 33, tradução nossa).

Com essa asserção os autores procuram mostrar quão ineficaz são as práticas escolares que tratam o conhecimento como individual, autoestruturado, compartimentalizado e fixo. E ineficaz porque um conceito “vai evoluir continuamente a cada nova ocasião de uso, pois novas situações, negociações e atividades inevitavelmente se remodelam em uma nova e mais densamente texturizada forma”¹⁰ (p. 32, tradução nossa). Além disso, considerar o conhecimento como pronto implica desconsiderar, como fazem os cognitivistas clássicos, o papel dos sujeitos.

Quando entendemos que o saber é constitutivamente inacabado porque os diversos eventos discursivos é que o vão construindo e estruturando, estamos assumindo que a aprendizagem desse saber é algo que está em contínua evolução e, por isso mesmo, não pode ser repassada a um receptor passivo.

⁸ [Their meaning] is not invariant but a product of negotiation within the community. Again, appropriate use is not simply a function of the abstract concept alone. It is a function of the culture and the activities in which the concept has been developed.

⁹ Teaching methods often try to impart abstracted concepts as fixed, well-defined, independent entities that can be explored in prototypical examples and textbook exercises. But such exemplification cannot provide the important insights into either the culture or the authentic activities of members of that culture that learners need.

¹⁰ [A concept] will continually evolve with each new occasion of use, because new situations, negotiations, and activities inevitably recast it in a new, more densely textured form.

Brown & Duguid (1996, n/p)¹¹ utilizam uma metáfora bastante elucidativa para falar sobre a natureza dinâmica e contingencial da aprendizagem. Segundo eles, o processo de aquisição de conhecimento

[...] não é, então, como a adição de um tijolo de uma construção – onde o tijolo permanece tão distinto e independente quanto como estava na mão do construtor. Em vez disso, é um pouco como a adição de cor a cor em uma pintura, em que a cor que é adicionada torna-se inseparavelmente uma parte da cor que havia antes e ambas são transformadas durante o processo. Assim, o que é aprendido não pode ser julgado apenas em termos do que é ensinado.¹²

Chamam-nos atenção as imagens que os autores evocam para ilustrar as duas diferentes perspectivas de ensino.

Na do tijolo, temos uma prática voltada para a imposição de conteúdos rígidos, os quais vão se sobrepondo uns aos outros sem se misturarem, e centrada no professor, detentor dos tijolos, responsável pela “construção” de um saber sempre igual.

Já na da pintura, não há imposição e não há um único construtor, todo o processo é compartilhado. O conhecimento jamais será igual porque vai depender das cores que os sujeitos vão selecionando e da combinação que vão fazendo. E, nesse caso, seleção e mistura de cores vão depender da atuação desses sujeitos nas mais diversas situações.

Esse olhar que Brown & Duguid lançam sobre o conhecimento e sobre como os sentidos vão se modelando e definindo por meio das práticas comunicativas apresenta uma forte ligação com o que defende Salomão (1997, p. 27) acerca do contexto. Segundo ela, “toda produção da fala é duplamente contextual: tanto o contexto modela a prática interpretativa como a prática interpretativa modela o contexto”.

Brown, Collins e Duguid (1989) são enfáticos ao defender que o contexto delinea a interação e se delinea nela, não estando, pois, nas mãos do professor. Amparados nesse entendimento, em nossa atuação na disciplina de TELP procuramos criar uma situação autêntica (a oficina), na qual nossos sujeitos pudessem estar efetivamente inseridos à medida que afetavam e se deixavam ser afetados por ela. Assim procedemos porque, como

¹¹ Como a fonte à qual tivemos acesso não discrimina número de página, optamos por usar nas citações que fizemos da obra o símbolo “n/p”, que significa “não paginado”.

¹² *The process is not, then, like the addition of a brick to a building-where the brick remains as distinct and self-contained as it was in the builder's hand. Instead, it is a little like the addition of color to color in a painting, where the color that is added becomes inseparably a part of the color that was there before and both are transformed in the process. Thus, what is learned can never be judged solely in terms of what is taught.*

Barrenechea (2000, p. 144), acreditamos que “Qualquer aprendizado que tenha ocorrido em uma situação de atividade é robusto o bastante para ser transferido para além daquela situação”.

Desenvolver, portanto, um trabalho pedagógico com base nos princípios da cognição situada implica promover o engajamento dos aprendizes em atividades de contextos reais – assim como sua participação ativa na construção do conhecimento – e a integração entre o saber e o fazer. Em consonância com Costa (2010), pensamos que

A melhor forma de dar suporte à aprendizagem seria, ao invés de oferecer subsídios por antecipação, despertar interesses e, assim, dar oportunidades para que os aprendizes se apropriassem do conhecimento necessário para responder às suas demandas (p. 158).

Advogamos, no entanto, que, para que os pressupostos da aprendizagem situada passem a ser incorporados às práticas pedagógicas, é fundamental que os próprios docentes, ao longo de sua formação, sejam confrontados com tais pressupostos. Por isso a relevância e a importância de, na grade curricular dos cursos de licenciatura, serem inseridas atividades por meio das quais os graduandos possam ser estimulados a pôr em prática seus conhecimentos teóricos.

Todos os pressupostos até aqui discutidos funcionaram como suporte da análise que apresentamos no capítulo *Entendendo os dados: resultados e discussão*.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.”

Irândé Antunes

A fim de explicitar a metodologia que empreendemos no nosso trabalho, descrevemos, neste capítulo, o tipo e a natureza do estudo realizado, o perfil dos sujeitos envolvidos, o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, os instrumentos dos quais nos valem, os procedimentos de coleta dos dados, a forma de organização desses dados e as categorias de análise adotadas.

Consideramos essa explicitação necessária para que haja um melhor entendimento sobre a nossa investigação e o caminho que percorremos para alcançar nosso objetivo maior: averiguar até que ponto uma metodologia pautada nos princípios da sociocognição contribuiria para o desenvolvimento e para a apropriação não apenas do saber teórico, mas do saber prático acerca do texto e do ensino-aprendizagem de língua materna.

3.1 Tipo e natureza de pesquisa

Em cumprimento do Estágio Supervisionado em Docência¹³, adentramos a sala de aula da graduação e, durante um semestre, em colaboração com a docente responsável, atuamos na disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP), do curso de Letras da UECE. No decorrer do estágio, procuramos levar os graduandos a refletir sobre a importância de se adotar uma concepção sociocognitivista de língua/texto e sobre as implicações que tal concepção poderia trazer para o ensino-aprendizagem de língua materna. Para tanto, instigamos esses graduandos a vivenciar a teoria através de uma oficina de

¹³ Disciplina de caráter obrigatório para todos os alunos regulares do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

elaboração de atividades didáticas para compreensão textual. A partir dos dados enriquecedores advindos dessa experiência, realizamos nossa investigação.

Acreditando que talvez fosse inócuo focar nosso olhar apenas no produto ‘atividade didática’, decidimos por observar as veredas que o aluno da graduação percorreu até chegar a tal produto, afinal, somos da opinião de que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Sendo assim, o trabalho que desenvolvemos se insere no grupo das pesquisas de caráter interpretativo, qualitativo.

Em concordância com a explicação de Bortoni-Ricardo (2008), para quem a pesquisa desta natureza “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34), a investigação que fizemos se voltou para a compreensão dos processos de construção de aprendizagem que se desenvolveram no contexto natural da sala de aula da graduação.

Visto que não nos detivemos na simples observação e descrição das atividades realizadas na disciplina, mas, antes, procuramos intervir na construção de uma nova perspectiva de linguagem e no processo de criação de material didático dos graduandos, nosso estudo se enquadra no tipo etnográfico colaborativo (BORTONI-RICARDO, 2008), mais conhecido como pesquisa-ação, o qual, segundo a definição de Thiollent (1986, p. 14, grifo nosso), trata-se de

[...] um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual *os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo* ou participativo.

Sobre a pesquisa-ação, Moita Lopes (1996), um dos entusiastas dessa forma de investigação, reconhece que ela pode contribuir para gerar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo pela “maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem” (p. 89). Já Bortoni-Ricardo (2008) justifica a relevância de pesquisas como a nossa quando afirma que

A etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos (p. 72).

Ainda sobre esse tipo de estudo, que ocorre por meio da interação em sala de aula entre pesquisador/professor e sujeito de pesquisa/aluno, é bastante pertinente a colocação da referida autora:

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

Em consonância com a visão defendida pela autora, em nossa pesquisa, o graduando não exerceu papel de mero expectador, recebedor de informações; ele participou efetivamente, pois teve de elaborar, com base nos pressupostos teóricos estudados, atividades didáticas de compreensão textual. Do mesmo modo, também nós, na função de pesquisador/professor, estivemos imersos nesse processo de aprendizagem e (re)construção de conhecimento, já que, como dissemos, interagimos com os discentes e participamos colaborativamente da construção de suas atividades.

3.2 O perfil dos sujeitos e o contexto de pesquisa

Como adiantado no tópico anterior, o trabalho de pesquisa se desenvolveu a partir da nossa participação, em virtude do Estágio Supervisionado, na disciplina de TELP, do curso de Letras/Português da UECE. A disciplina compreendeu uma carga horária total de 68h/a (o equivalente a 04 créditos), e os encontros aconteceram duas vezes por semana, cada um deles contando com duas aulas de duração de 50 minutos cada.

Os sujeitos que compuseram o universo de nossa investigação foram, então, alunos matriculados em tal disciplina¹⁴ – docentes em formação. Contudo, faz-se necessário esclarecer que, dada a complexidade que envolve o processo de aprendizagem de cada indivíduo, ser-nos-ia impossível investigar todos os discentes da TELP (20 só no turno no qual estagiamos: o da manhã). Por isso, a fim de apresentarmos uma análise mais detalhada, limitamos o número de sujeitos e optamos por acompanhar apenas três alunos.

¹⁴ Vale lembrar que a grande maioria dos alunos que cursam essa disciplina são do 5º semestre, período em que ela é ofertada.

Levaram-nos à escolha desse número de graduandos alguns fatores: primeiramente, a anuência em participar da pesquisa (já que nem todos manifestaram interesse); e, depois, a assiduidade e o envolvimento nas aulas – não teria muito sentido, bem como não seria possível, observar o processo de alunos ausentes e pouco afeitos à interação.

Para nos resguardar de possíveis críticas a respeito do limitado número de investigados e, conseqüentemente, da pertinência deste estudo, é preciso dizer que, longe de formular generalizações, pretendemos encontrar “indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender” (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 14), a saber, o processo de aquisição de teorias do ensino de língua portuguesa e a sua incorporação às atividades didáticas.

Nossa atenção volta-se, portanto, aos dados ditos “singulares”. Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que defendem a relevância de se investigar tais dados, seguir uma metodologia pautada num paradigma indiciário

pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade (p. 17).

Como as pesquisadoras supracitadas, defendemos que essa opção não desmerece ou invalida nosso trabalho, visto que a pesquisa interpretativista, como é o nosso caso, “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica” (BORTONI-ROCARDO, 2008, p. 42).

Dentre os fatores que nos motivaram a escolher a sala de aula da graduação como contexto de pesquisa, estão a consciência de que é dela que saem os futuros professores e a crença de que a formação a que os graduandos são submetidos vai influenciar diretamente o seu desempenho profissional.

Como mencionamos na introdução, serviu-nos ainda como motivação a pesquisa empreendida por nós na Iniciação Científica (RODRIGUES & ANTUNES, 2008), na qual muitos docentes admitiram não encontrar relações entre a teoria vista na universidade e a prática de sala de aula. Por outro lado, mais recentemente, acompanhamos trabalhos de alunos da TELP (SOUSA & COSTA, 2011; OLIVEIRA & COSTA, 2011) desenvolvidos a partir da experiência vivida na disciplina. Nesses trabalhos, tais alunos tentam fazer uma aproximação

entre os pressupostos teóricos vistos e a prática de ensino de língua materna por meio da elaboração de atividades de leitura e produção textual. Essas duas realidades, aparentemente tão díspares (dos graduados e dos graduandos), instigou-nos a atuar na graduação a fim de acompanhar o desenvolvimento dos professores em formação e ajudar a promover essa ponte tão necessária entre teoria e prática, e (por que não?) entre escola e academia.

Quanto à escolha pela disciplina, deveu-se ao fato de que é nela que os graduandos têm oportunidade de aprofundar suas leituras referentes ao ensino de língua materna e de tentar fazer aproximações de tais leituras com a prática a ser desenvolvida por eles em sala de aula. Consideramos que um meio prático de auxiliar os discentes a promover essa aproximação é estimulando-os a analisar e elaborar material didático com base nos pressupostos da sociocognição, já que, como Brown, Collins & Duguid (1989, p. 34), entendemos que os aprendizes “precisam ser expostos ao uso de ferramentas conceituais de um domínio em autêntica atividade” (tradução nossa)¹⁵.

3.3 Instrumentos

Para tornar possível a geração e análise dos dados, utilizamos como principais instrumentos de pesquisa a interação a partir da qual foram dadas as orientações para a produção de atividades didáticas pelos graduandos e a entrevista semiestruturada. Antes, porém, de passarmos à seção em que discriminamos os procedimentos metodológicos, julgamos ser importante justificar a escolha de cada um desses instrumentos e falar sobre sua relevância para a interpretação dos dados.

3.3.1 As atividades didáticas

Segundo advoga Antunes (2003, p. 29, grifos nosso), “até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros, *em tudo está presente uma concepção de língua*, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e *de aprendizagem*”. Concordando com essa afirmação, sustentamos que a cada prática, inclusive a de produção de atividade didática,

¹⁵ *They need to be exposed to the use of a domain's conceptual tools in authentic activity [...].*

subjaz uma determinada teoria. Assim sendo, analisar o material produzido pelos graduandos torna-se uma alternativa plausível para verificar o entendimento destes acerca do fenômeno textual.

Lançada a proposta de elaboração de material didático, fez-se indispensável orientar o tipo de atividade a ser criada. Decidimos solicitar a construção de atividades de compreensão textual. Tal decisão não foi aleatória. Somos do pensamento de que o trabalho com a compreensão oportuniza uma exploração mais abrangente dos sentidos do texto, logo, o trabalho com atividades de interpretação nos pareceu mais apropriado e eficaz para o alcance de nosso objetivo: entender a percepção de texto do aluno da graduação.

No entanto, pensamos que pouco útil seria observarmos apenas o conteúdo das questões elaboradas. Se acreditamos que os sentidos, na sala de aula, são construídos por meio da interação texto-professor-aluno, torna-se imprescindível que esse professor dê voz ao aluno/leitor e que, ao mesmo tempo, não se exima de sua responsabilidade de também construir, de também fornecer pistas que auxiliem (e não determinem) a produção da interpretação. Por isso é fundamental que, desde as formulações das questões sobre determinado texto, o docente em formação busque meios de tornar a atividade interativa. Daí o porquê de, na análise, focarmos atenção mais no “como” o graduando elaborou seu material didático e menos no “o que” ele elaborou.

3.3.2 A entrevista

Em consonância com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), defendemos que “A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas”. Caso assim procedêssemos, correríamos o risco de incorrer em um subjetivismo que talvez nos tirasse a credibilidade.

Seguindo as ideias de Brown & Duguid (1996, n/p), somos da opinião de que “se você quiser entender a aprendizagem e o que é aprendido em qualquer interação, você tem que investigar do ponto de vista do aprendiz” (tradução nossa)¹⁶. Por isso, para conferir maior

¹⁶ [...] *if you want to understand learning and what is learned in any interaction you have to investigate from the point of view of that learner.*

validade ao nosso estudo e evitar uma interpretação unilateral de nossa parte, julgamos necessário aplicar, terminado o estágio supervisionado, uma entrevista semiestruturada¹⁷.

Por meio desse instrumento, nossos sujeitos foram instigados a fazer um relato e a tecer comentários sobre sua experiência na disciplina de TELP. Nossa intenção era saber quais as percepções e interpretações dos atores sociais envolvidos na pesquisa; saber como eles avaliaram o processo de ensino-aprendizagem e como se autoavaliaram. Para obter esses dados, partimos, então, de perguntas mais gerais, sobre as expectativas dos graduandos em relação à disciplina, até chegarmos a questões versando sobre o processo de elaboração de material didático, de fato, vivenciado por eles.

Mesmo estando sujeitos aos questionamentos a respeito da confiabilidade das respostas provenientes dessa entrevista (e, por conseguinte, dos resultados apresentados nesta dissertação), ainda sustentamos sua utilização, já que “confiabilidade é um problema não somente para técnicas introspectivas como também para outras técnicas” (CAVALCANTI, 1989, p.141). Como argumenta Cavalcanti (1989, p. 144), “a interpretação dos dados deveria levar em consideração o que está subjacente aos relatos dos sujeitos. Em outras palavras, os relatos devem ser examinados além de seu valor aparente”, e são essas subjacências que procuramos revelar na análise.

3.4 Procedimentos de geração de dados

Tendo descrito o perfil dos sujeitos, o contexto e os instrumentos de pesquisa, agora delineamos os procedimentos de que lançamos mão para gerar os dados que permitiram a execução deste trabalho e o alcance dos objetivos nele propostos.

O período inicial da disciplina foi dedicado às discussões teóricas que serviriam de embasamento para a análise e produção de material didático. Nesse primeiro momento, os graduandos receberam diversos textos relacionados à reconceituação de linguagem, texto,

¹⁷ As entrevistas a que nos reportamos podem ser conferidas na íntegra no anexo desta dissertação (páginas 102 a 118). Elas foram transcritas por Luiz Eleildo Pereira Alves, bolsista de Iniciação Científica do projeto de pesquisa ao qual pertencemos: “Texto, referência e ensino”.

gênero, ensino e aprendizagem¹⁸. Nosso intuito era que, no decorrer de cada leitura, houvesse um debate sobre as ideias defendidas pelos autores de tais textos. Embora nosso foco fosse a produção de material didático, acreditamos que observar o posicionamento e o comportamento do discente durante todos os momentos da disciplina poderia ser importante para compreender melhor o processo de construção do conhecimento teórico-linguístico, visto que o produto final nada mais seria do que o resultado do conhecimento construído em tais momentos.

Já no fim da discussão teórica, a fim de averiguar que concepção de texto os alunos da graduação tinham efetivamente, foi feita uma espécie de atividade de sondagem, na qual foi distribuída a letra da música “Atitude” para que, a partir dela, os graduandos elaborassem questões de compreensão/produção de texto. A realização dessa atividade ocorreu sem nenhuma exigência prévia acerca do tipo de questão e de abordagem textual. Esperava-se somente que, após toda a revisão da literatura especializada, os graduandos procurassem de algum modo adequar sua atividade didática aos pressupostos discutidos. Observamos, dentre outras coisas, qual tratamento e enfoque os alunos deram ao texto, que tipo de questão foi privilegiado e quais conteúdos foram contemplados. Tal atividade foi importante para o nosso trabalho porque, quando a comparamos com o material didático produzido ao final da disciplina, pudemos ter maior subsídio para declarar se houve alguma mudança na perspectiva de texto adotada pelos discentes e quais fatores contribuíram para essa mudança.

Depois do embasamento teórico e da feitura dessa primeira atividade, os discentes analisaram o material didático de Língua Portuguesa¹⁹ fornecido pela SEDUC a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas estaduais do Ceará, o livro *Preparação: rumo ao ensino médio* – material que traz uma abordagem voltada para a interação e que, a nosso ver, apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem. Durante esse período, por meio de seminários temáticos, incentivamos os graduandos a confrontarem a teoria vista até então com a forma pela qual o texto era abordado

¹⁸ Muitos desses textos traziam como perspectiva os pressupostos que apresentamos no capítulo *Delimitação das bases teóricas*.

¹⁹ Esse material, dividido em três módulos, configura-se no livro em formato de revista, que tem por título *Siaralendo*. A equipe responsável pela elaboração, da qual fizemos parte, optou por essa formatação com o objetivo de efetivamente promover o diálogo com o aluno e de fazê-lo vivenciar os gêneros. Essa postura assumida pela equipe vai ao encontro do princípio da cognição incorporada e situada, o qual defende que “o trabalho pedagógico com a língua [...] deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente” (COSTA, 2010, p. 164).

nesse material. Consideramos tal atividade fundamental para que o docente em formação começasse a desenvolver consciência sobre a necessidade de se tentar aliar teoria à prática.

Somente após esse trabalho de embasamento teórico e de análise crítica do material didático, num último momento – que ocorreu em forma de oficina –, foi solicitada aos graduandos a produção de uma segunda atividade didática de compreensão/produção textual (esta correspondia a um dos instrumentos de avaliação da disciplina). Coube aos alunos da graduação escolher o texto e o modo como iriam abordá-lo. No entanto, diferentemente de como ocorreu com a atividade “Atitude”, a elaboração desse segundo material se desenvolveu de forma gradual e colaborativa, por isso, antes de entregar a versão final, os discentes tiveram chance de fazer reformulações.

Houve vários encontros nos quais os alunos puderam apresentar suas ideias, tirar dúvidas, pedir e dar sugestões, mostrar a atividade em andamento, compartilhar experiências, etc. Além do momento em sala, contamos com o e-mail criado para facilitar tanto a interação professor-aluno quanto a interação aluno-aluno. Só depois de todo esse processo de construção colaborativa foi que os graduandos entregaram a versão final da atividade. Essa etapa especificamente teve significativa importância para o nosso trabalho, pois foi nesse período que pudemos observar mais diretamente como a noção de texto e ensino, construída ao longo da disciplina pelos docentes em formação, influenciou suas escolhas no momento da produção de material didático.

Terminada nossa atuação no Estágio Supervisionado, esperamos a aprovação do Comitê de Ética²⁰ para dar início à análise e interpretação dos dados resultantes dessa experiência. Feitos todos os procedimentos acima expostos, recorreremos ainda, como adiantamos na seção precedente, às entrevistas²¹, com elas pudemos ter acesso ao olhar do pesquisado e, assim, compreender suas impressões sobre tudo o que vivenciou durante a TELP.

3.5 Organização dos dados

²⁰ Projeto de pesquisa avaliado em 18/12/12, com parecer favorável emitido em 26/12/12. Número do processo: 181.439.

²¹ Como a entrevista semiestruturada não fazia parte da metodologia adotada na disciplina pela professora regente, só pudemos fazer uso desse instrumento quando recebemos o parecer favorável do Comitê de Ética.

Cumpridos os procedimentos descritos na seção anterior, era preciso definir como organizar os dados colhidos. Como, basicamente, foram dois os momentos que orientaram a disciplina de TELP, um mais teórico e outro mais prático, decidimos por direcionar nosso trabalho a partir de tal orientação. Portanto, nossa análise ficou segmentada da seguinte maneira:

- *Primeiro momento: o “saber sobre”* – nessa parte analisamos as atividades didáticas produzidas individualmente pelos três sujeitos de pesquisa logo após a discussão teórica; bem como analisamos trechos da entrevista concedida por eles.
- *Segundo momento: o “saber como”* – nessa parte analisamos a atividade didática produzida de modo colaborativo pelos três sujeitos após os seminários temáticos²², no final da disciplina; assim como trechos da entrevista.

É importante destacar que, em cada um desses momentos da análise, à medida que apresentamos a concepção de texto/língua embutida nas atividades, estabelecemos um paralelo com a noção de aprendizagem demonstrada pelos graduandos. Foi possível perceber tal noção, sobretudo, pela análise das entrevistas.

3.6 Critérios de análise

Para verificar em que medida o material elaborado pelos graduandos se pautou pela orientação sociocognitivista – e, a partir de então, verificar até que ponto a metodologia fundamentada na sociocognição contribuiu para o desenvolvimento e para a apropriação do saber teórico-prático –, tomamos como critério de análise a observância de alguns pontos nas atividades, tais como:

- contextualização prévia do assunto tratado no texto;
- abordagem de uma temática adequada ao público a quem a atividade está direcionada.

²² No caso, os três formaram uma só equipe.

Após atentarmos inicialmente para esses dois aspectos, passamos à averiguação da estrutura e composição das questões. Advogamos que, para que se favoreça a interação texto-leitor e para que a interpretação seja explorada em profundidade, de modo a contemplar todos os elementos responsáveis pela confecção de sentido e a considerar o caráter sociocognitivista do texto, é importante que tais questões

- apresentem exercícios em que o aluno seja incitado a inferir, reformular e complementar as ideias do texto, e, dessa maneira, promovam a efetiva participação e colaboração do leitor na construção de sentidos;
- forneçam pistas, andaimes²³ que oportunizem a reconceituação do pensamento (BORTONI-RICARDO, 2008) e instiguem o leitor a construir uma compreensão mais elaborada do texto;
- considerem a natureza multimodal e multifacetada do fenômeno textual (BENTES & REZENDE, 2008);
- trabalhem o funcionamento das formas linguísticas em seus contextos de uso, considerando, desse modo, a escassez do significante (SALOMÃO, 1997);
- mobilizem, para o alcance da interpretação, o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento interacional;
- levem em conta as múltiplas possibilidades de emergência de efeitos de sentido a partir da consideração do contexto em seus diversos níveis (textual-discursivo, sociocognitivo e histórico-cultural) no uso das expressões linguísticas, tomando o texto como um evento (BEAUGRANDE, 1997).
- E, por meio dos critérios acima estabelecidos, tratem o sentido como algo flexível e negociável.

Vale, no entanto, ressaltar que, devido à complexidade e dinamicidade da proposta sociocognitivista, transformar seus princípios em critérios de análise não foi tarefa das mais fáceis, sobretudo porque os vários fenômenos ligados a essa perspectiva estão profundamente imbricados. Dada essa imbricação, para serem consideradas coerentes com a

²³ Estamos considerando como “andaime” o suporte que as questões oferecem para o aluno/leitor ir construindo, gradativamente, a interpretação do texto.

ótica sociocognitiva, as atividades didáticas não precisaram contemplar necessariamente todos os itens acima dispostos.

É preciso ainda esclarecer que a relação das referidas categorias com os pressupostos teóricos por nós assumidos será mais bem estabelecida no capítulo subsequente, ocasião em que nos valeremos dos critérios aqui dispostos para dar suporte à análise do material produzido pelos graduandos.

4 ENTENDENDO OS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”

Mario Quintana

Feito o delineamento do percurso metodológico, dedicamo-nos agora a apresentar e discutir os dados coletados, de modo a darmos conta das questões que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Como expusemos no capítulo anterior, a disciplina de TELP foi dividida essencialmente em duas etapas, uma destinada ao estudo dos fundamentos teóricos e outra destinada à aplicação desses fundamentos na elaboração de atividades didáticas. É preciso esclarecer, no entanto, que esses dois momentos, teórico e prático, não funcionaram de maneira estanque, até porque, se tal ocorresse, estaríamos sendo incoerentes com os pressupostos que seguimos.

Na fase teórica, levamos textos diversificados, que tratavam das teorias que consideramos mais relevantes (como as que apresentamos no primeiro capítulo) para um ensino pautado na sociocognição – e, por conseguinte, na interlocução. Procuramos, nesse período, instigar a interação e a participação dos graduandos. Para facilitar essa interação, foi criado, como já mencionamos, um e-mail para troca de mensagens entre professor-aluno e aluno-aluno. “Encerrando” esse momento, solicitamos a produção de uma atividade de compreensão textual.

Na fase prática, antes mesmo de darmos início à oficina de material didático, dividimos a turma em grupos de 2 e 3 alunos para que apresentassem seminários temáticos. Nessa ocasião, os discentes puderam analisar, utilizando os pressupostos teóricos vistos, a revista *Siaralendo*, a qual apresenta consideráveis avanços em relação aos demais materiais didáticos. Somente depois da apresentação dos seminários dedicamos o tempo da disciplina para a feitura das atividades finais.

Neste espaço da dissertação, falamos, pois, sobre cada uma dessas duas etapas e sobre sua relevância para o favorecimento de uma aprendizagem contextualizada, situada, e,

de fato, condizente com os princípios teóricos que assumimos. Seguindo, então, a organização da disciplina, dividimos este capítulo em duas partes.

Na primeira parte, após uma breve contextualização dos encontros que antecederam a produção, analisamos três atividades didáticas elaboradas pelos graduandos na fase inicial da TELP; em seguida, discutimos qual a concepção de texto e ensino embutida em tais atividades – para fomentar tal discussão, valemo-nos das entrevistas concedidas pelos nossos sujeitos.

Na segunda parte, contextualizamos os encontros que precederam a produção, fazemos a apreciação de uma atividade da *Siaralendo*, analisamos um dos materiais didáticos resultante da oficina, e, só então, tomando também como objeto de análise as entrevistas, discutimos a concepção de texto e ensino que subjaz a esse material.

4.1 Primeiro momento: o “saber sobre”

Não aleatoriamente denominamos esta primeira parte da análise – e, por tabela, o primeiro momento da TELP – de “saber sobre”. A motivação do título não vem exatamente da ênfase dada à teoria na fase inicial da disciplina, mas, como veremos, do tipo de conhecimento linguístico reconhecido e priorizado pelos docentes em formação.

Como foi posto na introdução deste trabalho, um dos nossos propósitos era averiguar qual a noção de texto apresentada pelos alunos da graduação no período inicial da disciplina. E, conforme justificamos no capítulo anterior, as atividades de compreensão textual, produzidas logo depois de algumas aulas dedicadas à reflexão teórica, foi o instrumento que nos permitiu fazer tal averiguação, na medida em que forneceu dados que nos permitiram fazer observações a esse respeito.

4.1.1 As primeiras atividades didáticas

Antes de começarmos a análise propriamente dita, achamos por bem fazer uma breve contextualização dos encontros que precederam a feitura da primeira atividade – os quais corresponderam aos momentos finais da parte teórica.

Enquanto debatíamos os textos, por mais que buscássemos (a professora responsável pela disciplina e eu) a interação com a turma e que a encorajássemos a participar, a fazer comentários ou a tecer opiniões, ela se mostrou, na maioria das vezes, silenciosa e tímida.

Quando, diante do silêncio do grupo, perguntávamos se os discentes estavam tendo alguma dúvida ou sentindo alguma dificuldade, recebíamos quase sempre como resposta um balançar de cabeça em sinal de negação. Tal silêncio se estendia para o meio virtual. A interação via e-mail não funcionou como desejamos nessa etapa da disciplina. Praticamente ninguém respondia às mensagens que enviávamos lançando questionamentos e propondo reflexões sobre determinados assuntos vistos em sala.

Pelos depoimentos que veremos mais adiante, temos razões para presumir que a falta de interação no início da disciplina tenha sido reflexo de um modelo de ensino que perdura há anos e que, por isso mesmo, estava profundamente arraigado ao modo como os discentes (não) reagiram a certos estímulos; um modelo de ensino centrado no professor, detentor do conhecimento, que tem a missão de depositar conteúdos nos alunos, meros recipientes, que têm a limitada função de receber o que lhe é oferecido.

Lidos e discutidos os textos básicos, pedimos para que os graduandos, a partir da teoria vista, elaborassem uma atividade de compreensão textual destinada a alunos do 8º ou 9º ano. Já que precisávamos ter em mãos um material que nos facilitasse a análise, permitindo-nos perceber de modo mais homogêneo a perspectiva inicial de texto adotada pela turma, sugerimos que fosse trabalhada a letra da música “Atitude”, do grupo *Os Seminovos*:

Atitude

O que é atitude?	Não tem nenhum amigo seu	Mulher tomando Coca-Cola?
É só uma ferramenta pra explorar sua juventude	Nos anúncios de TV!	Que gata vai te dar carinho
Atitude	Garotos propaganda seguem uma linha:	Em troca de um salgadinho?
É só um roteiro	Corpo malhado, rosto sem espinha,	Cê acha que a felicidade
E no final feliz alguém arranca seu dinheiro	Quem se parece com você?	Ou sua popularidade
Ei, garoto, você não percebeu?	Cê acha que alguém descola	Têm ligação de fato
		Com a marca do seu sapato?

Ei, garota, ninguém começa a te ligar Porque você trocou seu celular Por um que não cobra torpedo Ei, garota, quem "ama muito tudo isso" Só ganha um corpo mais roliço E o risco de morrer mais cedo O jeans não é daquele jeito Em quem não tem corpo perfeito	Aquela tinta de cabelo Só fica bem na modelo Nem a música que você canta Sai de graça da garganta: Pagaram pra você escutar Até aprender a gostar! (Jabá! Jabá!) Atitude não se compra Não se come, não se veste Atitude não se assiste Não se ouve, não se investe Nem a musa do verão dá Ibope Sem passar no Photoshop	Talvez você fosse ela Se estivesse na novela Atitude O que é atitude? Não é obedecer à mídia que te ilude Atitude Em cabeça vazia Não é coisa nenhuma, É só hipocrisia. (<i>Os Seminovos</i>)
---	--	---

Levaram-nos à escolha desse texto dois fatores. O primeiro deles foi que, por ser uma canção pouco conhecida e, até onde sabemos, não trabalhada nos livros didáticos de maior circulação, ela possibilitaria a criação de atividades autênticas, o graduando precisaria, de fato, elaborar suas próprias questões – o que nos daria maior respaldo para atestar a visão de texto do aluno da graduação. O segundo foi que já havíamos feito uma atividade com a letra da música para a revista *Siaralendo*, do livro “Preparação”. Nessa atividade (que pode ser conferida na íntegra na página 119 do anexo deste trabalho), pudemos contemplar muitos dos critérios descritos na seção 3.6 do capítulo anterior, o que nos fez crer que a composição d’*Os Seminovos* possibilitaria a criação de múltiplos tipos de abordagem textual. O resultado, no entanto, não se mostrou tão diversificado quanto esperamos. Esbocemos de maneira concisa as características gerais das atividades produzidas pelos alunos da TELP.

Chamou-nos atenção o fato de todas as 18 atividades²⁴ que foram entregues apresentarem mais de duas questões que prescindiam do texto. Dentre elas, a mais comum foi: “Pra você, o que é atitude?” (com 12 ocorrências). Os demais tipos de perguntas recorrentes não foram mais animadores: em 09 atividades foi perguntado o que era “atitude” para o autor; em 09 foi solicitada a retirada de trechos que justificassem e confirmassem o sentido dado no enunciado da questão; em 06 foi perguntado qual o público alvo; e em 04, a linguagem utilizada. Somente 03 tentaram trabalhar com a intertextualidade (ainda assim, de modo bastante superficial) e apenas uma apresentou uma introdução convidativa. Vale ressaltar que as indagações

²⁴ Essas atividades tinham de 03 a 05 questões. A maioria, no entanto, era composta de apenas 03 questões.

apareceram soltas, sem nenhuma relação aparente entre si. Esse nivelamento nos resultados é significativo porque, embora tenhamos detido nosso olhar em especificamente três graduandos, podemos dizer que as atividades produzidas por eles não deixaram de revelar o perfil da turma.

Feitas essas breves considerações, detenhamo-nos, então, no material elaborado pelos nossos sujeitos de pesquisa.

4.1.1.1 Análise da atividade do Sujeito 1 (S1):

Na atividade do S1, imediatamente depois do texto “Atitude”, foram apresentadas as seguintes questões:

- 1) A música que é colocada em questão, é de autoria do grupo Seminovos e tem como título a palavra “Atitude”. Com base na letra da música e nos seus conhecimentos, o que você entende por atitude?
- 2) Nas estrofes que se seguem, são colocados em questão os comportamentos que a juventude acha que devem ser seguidos como “padrão” para a sociedade, tanto para os garotos como para as garotas. Diante dessa realidade, qual o seu posicionamento em relação a esses comportamentos.
- 3) Na última estrofe, o autor coloca que “atitude em cabeça vazia não é coisa nenhuma, é só hipocrisia.” Assim, o que você entende pela relação entre atitude e hipocrisia.
- 4) Na letra da música percebemos algumas expressões que são utilizadas na linguagem informal ou coloquial. Sendo assim, quais palavras do texto podemos retirar para exemplificar essa linguagem.

Atentando para os aspectos mais superficiais da atividade, a primeira observação que podemos fazer é que as questões não fogem do estilo tradicional “perguntas-respostas”. Elas apresentam basicamente a mesma estrutura: as quatro iniciam-se com uma asserção sobre algum aspecto da música para, em seguida, fazer perguntas do tipo “qual”, “o que”. Não que esse tipo questão seja necessariamente ruim, ou que não possa aparecer em atividades didáticas, o problema é a ausência de exercícios que estimulem uma participação mais engajada do aluno²⁵, que o convidem, a partir das pistas que a materialidade linguística oferece, a reformular, confrontar, completar, recriar ou relacionar os sentidos do texto, de modo a “aprofundar o

²⁵ Para efeito de esclarecimento, quando, no decorrer deste capítulo, usarmos o termo “aluno” sozinho, referimo-nos aos pretensos interlocutores das atividades feitas pelos graduandos. Quando quisermos nos reportar a estes, usaremos o devido especificador: aluno *da graduação*.

entendimento e conduzir a uma reflexão crítica” (MARCUSCHI, 1996, p. 64). Enfim, o leitor não é incitado a agir sobre o texto.

Outra observação mais superficial diz respeito ao modo como a letra da música e as questões são expostas. Além de as perguntas serem feitas de maneira imperativa e pouco convidativa, não há nada, nenhum “chamamento”, que desperte o interesse para a leitura e para a construção de seus sentidos.

Quanto ao teor das ditas perguntas, podemos declarar que nenhuma das três primeiras adentram o texto, este, na verdade, parece mais ser tomado como um pretexto para discussão de questões de cunho pessoal, as quais, nas palavras de Marcuschi (1996, p. 69), são “aleatórias, subjetivas e até imotivadas”. Embora reconheçamos que sejam uma tentativa de suscitar a criticidade do interlocutor, elas aceitam qualquer resposta. Para serem coerentes com a natureza dialógica do processo de compreensão, perguntas e respostas precisam estar relacionadas àquilo que o texto permite interpretar, isto é, devem proporcionar o que Beaugrande (1997, § 34) reconhece como a ampliação da “informação condensada” (*‘condensed’ information*) na materialidade textual. Afinal, “leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas” (MARCUSCHI, 2008, p. 257).

Das quatro questões propostas, somente a última requer uma resposta na qual é preciso retornar ao texto. Ainda assim, nela, após a assertiva de que na canção existem expressões informais, o aluno é solicitado a “retirar”, “transcrever” tais expressões. Consideramos que abordar as variações linguísticas é fundamental para que o leitor compreenda que a linguagem não é tão rígida e uniforme quanto o estudo gramatical tradicionalmente proposto pode passar a impressão de ser. Consideramos igualmente fundamental que esse leitor saiba adequar sua linguagem às diferentes situações discursivas; que entenda que o contexto, os sujeitos envolvidos e os propósitos comunicativos são fatores que influenciam na escolha da linguagem a ser utilizada. No entanto, na referida questão, nenhuma reflexão desse tipo foi colocada.

Exercícios como o 4 focam a atenção apenas em aspectos formais e superficiais do texto, reduzem o trabalho de compreensão à identificação de informações. Assim como Marcuschi (1996, p. 64-65), consideramos que “Esta é uma

forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia”.

4.1.1.2 Análise da atividade do Sujeito 2 (S2):

Tal como procedeu o primeiro sujeito, após reproduzir a letra da música, o S2 limitou-se a apresentar as perguntas. Vejamos:

Com base na leitura do texto acima, música “Atitude” da banda Os Seminovos, responda as seguintes questões:

1- Percebemos que a função do texto não é somente o entretenimento, mas deseja provocar uma reflexão com relação ao comportamento humano. De acordo com a linguagem presente no texto, qual seria o público-alvo?

2- No decorrer do texto o autor descreve algumas atividades que a juventude acredita que seja algo que os classifica como “pessoas de atitude”. Mas, qual o posicionamento do autor com relação a essas atividades? Justifique.

3- Como você definiria “atitude”?

Como é possível notar, essa atividade em muito se assemelha à anterior: as perguntas são soltas, desconexas umas das outras, genéricas e pouco atrativas. Talvez a única diferença que podemos destacar em relação à primeira é a presença de uma pequena introdução que, longe de abrir espaço para a interação, instrui o aluno a responder as questões. De todo modo, essa “diferença” não torna a atividade essencialmente distinta da do S1, já que os exercícios de ambas ficam no plano da instrução e que as questões não dão conta de como o texto está construído e de como os sentidos são tecidos.

O enunciado das perguntas 1 e 2 já se iniciam oferecendo respostas, cerceando, dessa maneira, a reflexão do leitor. Este, em nenhum momento, é motivado a interagir com o texto para negociar significados, interpretações. Criticando esse tipo de questão, Costa (2010, 162) assevera que ele “não abre espaço para a interação e, assim, não contribui para a participação ativa do aluno. Impõe certezas, ao invés de suscitar dúvidas e fomentar descobertas”.

Na primeira questão, explicitada a função da música (segundo o S2, “provocar uma reflexão com relação ao comportamento humano”), pergunta-se qual o público-alvo. Não há entre a pergunta e a explicitação que a precede qualquer ligação. A

informação acerca do propósito do canção é completamente desnecessária para se chegar à resposta. Afora isso, inquire-se qual a audiência sem que se estabeleça relação entre o propósito comunicativo do texto e o público a quem se destina. Para encontrar a solução do questionamento, não é preciso pensar muito, basta passar os olhos na letra da canção e procurar as palavras-chave que denunciem a resposta, como os trechos “ei, garoto” e “ei, garota”.

Caso o aluno não se interesse em buscar no texto a resposta da primeira questão, não precisa ir longe, ela aparece no enunciado da segunda: “o autor descreve algumas atividades que a *juventude* acredita”, quando o S2 faz um resumo da canção. Dado esse resumo, indaga-se qual o posicionamento do autor. Mais uma vez, basta recorrer à materialidade linguística para encontrar a resolução, visto que a opinião do autor que está sendo pedida aparece explicitamente na última estrofe: “O que é atitude?/ Não é obedecer à mídia que te ilude/ Atitude/ Em cabeça vazia/ Não é coisa nenhuma,/ É só hipocrisia”.

A terceira indagação se restringe a perguntar: “Como você definiria atitude?”. Não fica claro qual a relevância de tal questionamento para o entendimento do texto, este, aliás, sequer é necessário para se chegar a uma resposta. A pergunta é vaga, não está diretamente relacionada com as ideias presentes na letra da música; então, qualquer afirmação dada pelo educando poderia ser considerada como válida.

Em geral, podemos declarar que as indagações desta atividade não trouxeram uma sequência definida. Não houve o favorecimento do diálogo ou da negociação, as perguntas se restringiram a solicitar respostas contidas na materialidade textual, e a única de caráter pessoal que apareceu em nada contribuiu para o alcance da interpretação. Sobre o tipo de questão contemplada nesta e na atividade anterior, Marcuschi (1996, p. 78) advoga que “De pouco interesse para a compreensão são [...] se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto”.

4.1.1.3 Análise da atividade do Sujeito 3 (S3):

Seguindo o caminho das atividades anteriormente analisadas, nesta terceira, disposto o texto, foram colocadas as questões abaixo:

Atividade:

1. Em sua opinião, esse texto tem algum público-alvo? Justifique sua resposta utilizando trechos do texto.
2. Qual a sua definição para **atitude**?
3. Que tipos de atitudes são abordados nesta letra?
4. Em “Atitude”, os Seminovos fazem crítica à posição das pessoas em relação a determinados produtos e situações bem contemporâneos. Destaque no texto as críticas que você conseguiu identificar.
5. Segundo o texto “Atitude/ Em cabeça vazia/ Não é coisa nenhuma, / É só hipocrisia.”, então, que soluções você apontaria para reverter essa situação?

Conforme podemos constatar, apesar de ser a atividade que mais se vale da letra da música, acompanha o estilo das dos outros dois sujeitos: suas questões não fogem do esquema perguntas-respostas, não possuem coerência na maneira como estão dispostas, não tratam das diversas possibilidades de interpretação que o texto oferece e não oportunizam o engajamento dos alunos de modo a promover o diálogo e a coprodução de sentidos.

Logo na primeira questão, o S3 faz uma indagação um tanto problemática. Aceitar a proposta de Beaugrande, segundo a qual “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o esteja processando”²⁶ (BEAUGRANDE, 1997, §41), torna impensável a ideia de texto sem interlocutor. Portanto, o enunciado da primeira pergunta, “Em sua opinião, esse texto tem algum público-alvo?”, além de estar mal formulado (pois a existência de uma audiência não é questão de opinião), traz um questionamento óbvio e pouco relevante. Responder se o texto tem ou não um público-alvo não contribui para o desenvolvimento de leitores-produtores de texto mais competentes para atuar nas diferentes situações discursivas.

A pergunta que vem em seguida tampouco é mais produtiva. Do tipo “valeduto” – classificação criada por Marcuschi (2008, p. 271) –, admite qualquer resposta, o único elemento que a liga ao texto e às outras questões é o léxico. Segundo o autor, nesse modelo de exercício, “A ligação com o texto é apenas pretexto sem base alguma para a resposta”. Perguntas dessa natureza não apresentam nenhum propósito. É difícil identificar quais habilidades e competências linguísticas realmente pretendem desenvolver.

²⁶ [...] a text does not exist, as text, unless someone is processing it.

A terceira pergunta é a única que requer uma leitura mais atenciosa por parte do aluno, pois este precisaria, a partir das assertivas feitas pelo eu-lírico, inferir de que tipo de atitude o texto fala. Porém, trata-se ainda de uma indagação muito ampla. A questão poderia ser mais bem aproveitada se estivesse delimitada e versasse, por exemplo, sobre os recursos linguísticos utilizados para (re)construir o conceito de atitude.

A quarta também pede que o leitor recorra ao texto, contudo, como aconteceu nas outras duas atividades analisadas, a interpretação já está encerrada no enunciado, cabe ao aluno/leitor o papel de aceitá-la como verdadeira e confirmá-la através da cópia de trechos. A compreensão aqui se restringe a um ato mecânico de identificar informações, não é preciso questionar, duvidar ou pensar para responder essa indagação. Rebatendo essa prática de se elaborar questões cujas respostas podem ser extraídas da superfície textual, Marcuschi (2008, p. 233) assevera que: “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Encerrando a atividade, aparece uma pergunta de teor subjetivo²⁷ que se relaciona ao texto tangencialmente. A resposta não leva a uma reflexão linguística. Não é preciso inferir, a materialidade textual não se configura como um andaime que dá subsídio à interpretação. Arriscamo-nos a afirmar com Marcuschi (1996) que, como nas duas atividades analisadas nesta seção, “nada aqui é desafiador sob o ponto de vista da reflexão exigida sobre o texto em si. O texto é visto como um simples objeto produzido” (p. 71).

4.1.2 O que nos diz a análise das atividades sobre a concepção de língua/texto nelas embutida

Como a análise dessas três atividades deixou notório, o texto basicamente serviu como pretexto para a feitura de indagações genéricas e de ordem subjetiva, as quais poderiam ser respondidas independentemente da leitura da letra da música e com

²⁷ Em nossa análise, estamos considerando como “subjetivas” as questões que não tomam direta ou indiretamente ideias ou noções trazidas pelo texto; que pedem respostas pessoais e que, por isso mesmo, aceitam qualquer resposta.

qualquer dado. Sobre esse tipo de questão aberta que cobra uma opinião desvinculada do texto, fartamente colocado em atividades de compreensão textual, Marcuschi (1996) alega que

Todas essas perguntas são de fato interessantes se colocadas em outro contexto, mas não se referem a uma atividade de compreensão, nem são feitas a propósito de alguma sugestão vinda do texto inserido no manual. Poderiam motivar uma discussão entre os alunos e levá-los a defender suas opiniões. Mas não é este o sentido do trabalho proposto, porque o aluno escreve sua opinião individualmente e tudo fica como está (p. 70).

Tal como descrito pelo autor, ocorreu com as perguntas elaboradas pelos graduandos: elas não fomentaram o diálogo ou a expansão do conhecimento proporcionada por esse diálogo. Quando os exercícios didáticos se restringem a pedir a opinião do aluno e só (sob a falsa desculpa de que se está dando voz ao sujeito), sem promover o debate, sem incitar reflexões sobre o texto, sem oportunizar a negociação e a (re)construção do sentido a partir da imbricação entre os elementos da materialidade linguística e o contexto, em nada estão contribuindo para a aprendizagem e formação de um leitor crítico e consciente em relação ao uso linguístico, afinal, como bem disse Marcuschi, “tudo fica como está”.

Também ficou claro com a análise das atividades que, quando as questões remetiam ao texto, faziam-no para que o aluno extraísse dele trechos que ratificassem uma ideia pronta, o que, obviamente, não exige sequer a compreensão daquilo que se lê, basta passear pela superfície textual em busca de respostas. É uma simples questão de pareamento entre palavras presentes na questão e na superfície textual. Logo, “Os adereços extralinguísticos que estruturam, restringem e finalmente permitem a interpretação em uma comunicação normal”²⁸ (BROWN, COLLINS & DUGUID, 1989, p. 33, tradução nossa) foram ignorados.

Enfim, nas atividades investigadas, ora o sentido está na materialidade textual e nas afirmações dos enunciados, ora está exclusivamente no leitor. Esteja onde

²⁸ *The extralinguistic props that would structure, constrain, and ultimately allow interpretation in normal communication are ignored.*

estiver, esse sentido é tratado como fixo e rígido como um cristal²⁹. Sendo, pois, cristalizada, a significação independe da interferência dos aspectos sociais e contextuais.

Os pretensos leitores não foram convidados a encarar o texto como “a ponta de um iceberg” (BEAUGRANDE, 1997). Nenhuma das atividades chamou a atenção para essa ponta, tampouco para a sua continuidade: a enorme quantidade de iceberg (possibilidades de sentido) submerso além do visível mar da materialidade linguística. Por conseguinte, o texto não foi tratado como evento “para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997), na verdade, as questões linguísticas sequer foram contempladas. Parece que os docentes em formação, nesse momento da disciplina de TELP, ainda enxergavam a gramática como algo independente, dissociado da interpretação, pouco ou nada relevante para a construção de sentidos. Sobre isso, consideramos especialmente esclarecedor o apontamento feito por Salomão (2003, p. 78):

[...] a natureza essencialmente social da cognição torna imprescindível que disponhamos de âncoras materiais para as integrações conceptuais, através das quais rompemos as barreiras de nossa “internalidade” (nossa experiência mental subjetiva). Assim é que precisamos das “coisas” para não nos sentirmos isolados nestes “assustadores espaços infinitos”.

Conforme explica a autora, sendo a cognição social, é imprescindível que tenhamos um amparo material para que possamos nos entender e, a partir desse entendimento, compartilhar e produzir conhecimento.

Ficou perceptível, a partir de um olhar mais apurado para esse tipo de abordagem textual, que, mesmo tendo passado pelo momento destinado ao embasamento teórico – no qual, como dissemos, não nos detivemos a ‘empurrar’ teorias, mas buscamos sempre estimular a reflexão e a participação da turma –, os graduandos ainda não apresentaram uma visão de texto/língua condizente com os princípios da sociocognição, discutidos na disciplina.

²⁹ Consideramos bastante pertinente a metáfora que Salomão (1997) toma emprestada de Massimo Piantelli-Palmarini para comparar a perspectiva clássica da linguagem e da cognição, que apoia as “teses do inatismo, do universalismo, e da modularidade da mente” (p. 24), ao cristal. Segundo a autora, defender tal perspectiva é defender que os sentidos são regulares, invariáveis e transparentes tais com o referido mineral. Pensamos que essa comparação se encaixa com o que é feito pelos graduandos porque estes, ao apresentarem as interpretações em alguns enunciados e ao pedirem a interpretação do aluno, tratam o sentido como algo empacotado, que até pode se locomover entre os sujeitos (o que criou as perguntas e o que as responde), mas sempre igual, sem sofrer alterações, sem perder suas propriedades imanentes.

Podemos mesmo constatar que houve quase uma distorção desses princípios. O caráter cognitivo foi entendido numa perspectiva internalista e individual: o leitor é considerado dono do texto, ganha tal autonomia a ponto de ser livre para atribuir sozinho sentidos, sem que se considere a interação que precisa haver entre autor-texto-leitor, por isso a predominância de questões do tipo: “o que você acha?” e “qual o sentido pra você?”. Embora reconheçamos que a nossa compreensão está relacionada a esquemas cognitivos internalizados, tais esquemas não são únicos e individuais. Como Marcuschi (2008, p. 228), advogamos que “a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida”.

Está embutida em atividades dessa natureza, não apenas uma visão limitada da linguagem e, conseqüentemente, do fenômeno textual, mas uma noção de aprendizagem que em muito se apoia ao paradigma cognitivista clássico.

4.1.3 Discussão sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem

Pelas razões que já vimos expondo desde o capítulo “Delimitação das bases teóricas”, somos da opinião, assim como Brown, Collins & Duguid (1989, p. 33, tradução nossa), que “O aprender e o agir são curiosamente indistintos”³⁰. Aceitando essa assertiva, entendemos que o resultado do primeiro material didático produzido pelo S1, pelo S2 e pelo S3 revela-nos muito sobre o processo de aprendizagem deles.

Como explicamos, o material analisado nas seções 4.1.1.1, 4.1.1.2 e 4.1.1.3 foi solicitado no período final das discussões teóricas da disciplina de TELP. Os graduandos, portanto, já tinham tido contato com as principais teorias do ensino de Língua Portuguesa. Mesmo assim, de um modo geral, como acabamos de ver, as atividades didáticas não refletiram os pressupostos teóricos discutidos. Esse fato ratifica as ideias de Brown & Duguid (1996, n/p) sobre o ensino baseado na instrução e no explícito. Para os autores,

[...] embora certos aspectos implícitos da prática possam ser explicitados para a instrução, não há algo como uma descrição "completa" [...]. Conseqüentemente, um aprendiz exposto apenas a

³⁰ *Learning and acting are interestingly indistinct* [...].

informações explícitas apresenta inevitavelmente um entendimento da prática parcial e muitas vezes incoerente³¹ (tradução nossa).

Essa colocação dos autores mostra que, por mais que determinados conceitos sejam passíveis de serem “explicados” (como de fato o foram durante o momento teórico), tal explicação jamais será suficiente para um aprendizado efetivo, o que não significa dizer que os conceitos abstratos, teóricos, sejam desnecessários, ao contrário, “conceitos abstratos e conhecimento situado [...] são complementares no processo de aprendizagem” (BARRENECHEA, 2000, p. 144).

Conforme Brown & Duguid (1996, n/p, tradução nossa), “abstrações tornam-se problemáticas quando os seus próprios locais históricos e sociais, como a prática, são ignorados”³². Então, para os autores, um aluno exposto unicamente a informações explícitas, corre o sério risco de apresentar um entendimento da prática distorcido ou incoerente com as teorias a que foram expostos – fato que nossos dados iniciais denunciaram.[

Se tivéssemos reduzido a metodologia da disciplina à etapa teórica, o desenvolvimento do conhecimento prático ficaria comprometido, o que, aliás, foi confirmado pelo S2 (quando questionado se a princípio conseguia estabelecer relações entre o que era levado de teoria e as suas futuras práticas de ensino): “*de início mesmo era como se fosse uma coisa muito difícil de você aplicar na prática*”. Ademais, além de correremos o risco de comprometer a aprendizagem, estaríamos colaborando para a continuidade de um ensino descontextualizado, baseado na instrução, como o de dicionário exemplificado por Brown, Collins & Duguid (1989)³³, visto que aquilo que é vivenciado na universidade não deixa de influenciar o agir pedagógico do futuro professor de língua materna. Este, quando não participa, no período de sua formação, de atividades autênticas, nas quais o conhecimento teórico circula, leva à escola a visão de

³¹ [...] *though certain implicit aspects of practice can be made explicit for instruction, there is no such thing as a "complete" account [...]. Consequently, a learner offered only explicit information faces an inevitably partial and often incoherent account of practice.*

³² [...] *abstractions become problematic when their own historical and social locations as practice are ignored.*

³³ Segundo expuseram, quando determinadas crianças receberam definições dicionarizadas de palavras, com pouca ou nenhuma ajuda contextual, e foram solicitadas a escrever frases com tais palavras, produziram enunciados inadequados do ponto de vista do uso – embora gramaticalmente corretos. O exemplo utilizado por Brown, Collins & Duguid mostra que um ensino pautado na instrução de um saber pronto, não social e não situado é ineficiente e incapaz de promover aprendizagem (prova disso é o resultado das primeiras atividades didáticas apresentadas nesta dissertação).

saber compartimentalizado, restrito e estagnado, como é possível perceber pelo depoimento do S3:

[...] como a gente trabalha com a Língua portuguesa, o que era que eu pensava: 'é sempre a mesma coisa, isso não muda' [...], nas primeiras provas que eu fazia para o estágio era, por exemplo: 'O que é substantivo?', 'Qual o seu conceito de substantivo?'. Tal coisa sabe? E eu achava muito pobre.

Infelizmente, esse tipo de ensino, apesar de tão contestado, continua comum, inclusive na própria universidade, como nos declarou o S1: “*eu nunca tinha produzido nada diante de nenhum texto, porque, querendo ou não, eu seguia mesmo apenas a apostila trabalhada*”, o S2: “*a gente está acostumado com, chegar na sala, e o professor dar um conteúdo, o aluno decora e faz a prova, pra fazer a prova*”, e o S3:

[...] a gente estava habituado a trabalhar dentro da seguinte forma: pegava-se um texto e o que a gente sabia é que ia ser aplicado na avaliação. Então era mais aquele estudar para saber o que é sem saber como se colocar. Então na hora da atividade eu não sabia pegar aquilo que estava dado como fundamento e aplicar.

Essas três declarações, sobretudo a do S3, permitem-nos constatar que há um saber teórico que muito se distancia do saber prático. Sobre esse distanciamento é pertinente a colocação de Brown, Collins & Duguid (1989, p. 33, tradução nossa):

[...] os alunos podem muitas vezes manipular algoritmos, rotinas e definições, que adquiriram com aparente competência, e ainda não revelar, aos seus professores ou a si mesmos, que não têm ideia do que fazem.³⁴

Confirma essa asserção dos autores, não só a comparação entre o que os graduandos disseram entender da teoria e o que fizeram, de fato, nas atividades didáticas, mas a confissão de dois dos nossos sujeitos:

[...] na primeira atividade, você não tinha um norte, você não tinha nada. Só tinha, querendo ou não, tinha apenas umas teorias iniciais. Então a gente fez a atividade de acordo com o que nós achamos que seria, acredito que lembrando do ensino fundamental, lembrando do ensino médio [...]. (S1)

Eu não achei que eu poderia usar aquela teoria para fazer a atividade, e isso me dificultou porque eu não tinha noção, não tinha um norte pra poder decidir por onde começar, de que forma eu posso produzir um

³⁴ [...] students can often manipulate algorithms, routines, and definitions they have acquired with apparent competence and yet not reveal, to their teachers or themselves, that they would have no idea what to do [...].

questionamento. Eu não achava que podia pegar aquela teoria que foi passada para aplicar ali. (S3)

Voltando, então, para o material didático produzido pelos alunos da graduação, podemos dizer, a partir de tudo que vimos discutindo até agora, que ele está mais ligado a uma perspectiva cognitivista clássica. Afinal, as perguntas, que ora punham o sentido na materialidade linguística, ora no sujeito, centram-se na instrução, no explícito, no individual e na ideia de conhecimento universal.

Terminadas nossas primeiras considerações, passemos à segunda parte deste capítulo, na qual investigamos até que ponto ter contato com a teoria de modo situado permitiu aos graduandos incorporar o conhecimento teórico às suas produções.

4.2 Segundo momento: o “saber como”

Dando prosseguimento à análise, debruçamo-nos agora sobre os dados gerados a partir do momento mais prático da disciplina de TELP, o qual correspondeu à apresentação dos seminários temáticos e à aplicação da oficina de material didático. Chamamos, pois, esta fase da nossa investigação de “saber como” porque, nela, os docentes em formação foram desafiados a, além de conhecer, (vi)ver a teoria por meio de sua aplicação em atividades autênticas.

Conforme já antecipamos, nesta seção fazemos uma rápida contextualização dos encontros que precederam a elaboração de materiais didáticos. Depois, por ter servido como aporte para a construção destes últimos, ocupamo-nos da apreciação de uma das atividades da revista *Siaralendo*³⁵. Em seguida, analisamos uma das produções resultante da oficina e só então discutimos até que ponto houve mudança na perspectiva de texto, ensino e aprendizagem assumida pelos alunos da graduação.

4.2.1 Os seminários temáticos

³⁵ Como registramos no capítulo metodológico, a revista está contida no livro “Preparação”, material utilizado por alunos de 9º ano da rede pública estadual do Ceará.

Feito o “passeio” pela teoria e elaboradas as primeiras atividades didáticas, teve início a fase mais prática da disciplina. Avisamos aos graduandos que, para tornar tudo o que fora discutido até então mais palpável e próximo da realidade de uma sala de aula, analisaríamos a revista *Siaralendo* – material de Língua Portuguesa utilizado por alunos do 9º ano das escolas estaduais do Ceará, o qual tem como proposta trabalhar com a linguagem de maneira dialógica e contextual³⁶.

Antecedendo essa análise, mostramos o projeto da revista (objetivos, justificativa, fundamentos, formato, organização, etc.) e algumas de suas atividades. A ideia era fazer os futuros docentes tomarem consciência de que a teoria não estava tão distante da prática quanto eles pareciam ainda supor e oferecer-lhes um norte para quando fossem produzir novamente seu material didático. Durante esse momento, foi possível notar um maior interesse por parte de alguns, afinal, não deixava de ser novidade, em vez de criticar os materiais existentes, apontar propostas concretas para fazer diferente.

Como vimos defendendo, o saber não está pronto ou acessível em determinado lugar para que possa ser transferido a outrem; ele vai se costurando a partir de nossa interlocução com o mundo e com o outro. Seguindo, então, o pensamento de Brown, Collins & Duguid (1989, p. 34, tradução nossa), para quem “A aprendizagem, tanto dentro quanto fora da escola, avança através da interação social colaborativa e da construção social do conhecimento”³⁷, introduzida a *Siaralendo*, procuramos tornar essa segunda etapa da disciplina o mais interativa possível.

Primeiro, para que os graduandos percebessem que eles próprios poderiam, sim, elaborar atividades nos moldes das que estavam sendo aduzidas, convidamos uma aluna que havia cursado a TELP no semestre anterior para dar o depoimento da sua experiência e expor o material que havia produzido na ocasião.

³⁶ O formato do material, uma revista, já revela a intenção de tratar a linguagem de forma viva, funcional e próxima dos usos autênticos. Os diversos gêneros a serem explorados vêm distribuídos nas seções dessa revista. Segundo a equipe responsável pela elaboração do material, “Pode-se, com este projeto, trabalhar com a leitura, a escrita e a reflexão linguística sem artificializar e sem limitar a reflexão sobre os gêneros à caracterização superficial que é normalmente feita pelos livros didáticos. Pode-se, enfim, dar sentido às aulas de Língua Portuguesa” (trecho retirado da justificativa do projeto “Ler pra valer”, do qual a *Siaralendo* faz parte).

³⁷ *Learning, both outside and inside school, advances through collaborative social interaction and the social construction of knowledge.*

Depois disso, dividimos a turma em grupos de 02 e 03 alunos para a apresentação dos seminários temáticos. Nosso intuito era instigar sua autonomia, já que eles não teriam de simplesmente assimilar e repassar um assunto, mas procurar perceber (e discutir) como a teoria vista na primeira parte da disciplina permeava a revista.

A fim de orientar as apresentações e torná-las mais ricas e diversificadas, optamos por selecionar 07 temas que diziam respeito às características do material a ser analisado e distribuí-los entre as equipes. Os temas escolhidos foram os seguintes: 1) interação, 2) cognição situada, 3) gênero textual, 4) noção de texto, 5) gramática, 6) referenciação, e 7) perspectiva e especificidades do manual do professor.

Notamos que os seminários foram realmente proveitosos porque, a partir desse momento, a postura da turma começou a mudar, embora discretamente. Nas aulas, o silêncio de outrora foi, aos poucos, dando lugar às perguntas e aos comentários. Os alunos interagiam entre si, davam sugestões às equipes, faziam apreciações... O grupo estava finalmente começando a tomar consciência de seu lugar enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento e essa tomada de consciência rendeu-lhe boas análises durante as apresentações.

O aproveitamento dessa atividade pôde ser confirmado pelos nossos três sujeitos. Conforme informou o S1,

[...] no começo, a teoria tinha ficado [...] assim uma incógnita, porque eu lia, lia, lia, lia os textos e eu não conseguia entender muito bem. Acredito que, a partir dos seminários temáticos, como muitas duplas, muitas equipes ficaram responsáveis por determinados temas, e nós assistíamos a esses temas, acredito que [...] foi clareando um pouco mais sobre cada tema.

Segundo o S2, “*Deu pra associar melhor a teoria e conseguir já pensar como é que a gente iria trabalhar nas atividades*”. Finalmente, de acordo com o S3:

[...] os seminários ajudaram bastante porque a gente percebeu como fazer a atividade de uma forma a atingir não só o público que a gente queria, mas os meninos entenderam, os professores entenderam, nossos alunos entenderam [...].

Como deu para observar a partir dos depoimentos acima, os seminários temáticos contribuíram tanto para uma maior apropriação teórica quanto para a produção das futuras atividades. Arriscamo-nos a dizer que esse momento foi determinante para que os graduandos repensassem sua abordagem textual.

A teoria não estava mais só no campo das abstrações; ela começava a se materializar, e essa materialização não havia sido algo oferecido para os alunos da TELP, mas algo construído no instante em que eles precisaram confrontar tal teoria com um material que ainda não conheciam. Esse confronto talvez tenha sido o diferencial para que, na oficina, tenham sido produzidas atividades mais coerentes com os pressupostos da sociocognição.

Antes ainda de conferir o resultado da oficina a que vimos aludindo, julgamos importante apresentar aqui uma breve apreciação de uma atividade extraída do primeiro volume da revista *Siaralendo*. Nessa apreciação, procuramos mostrar como os critérios indicados no capítulo anterior podem ser contemplados no material que serviu de base a todo o segundo momento da disciplina. Consideramos esse proceder necessário porque a análise de tal atividade foi um fator fundamental para a mudança de rota empreendida pelos graduandos. Foi nessa análise que eles se apoiaram tanto para encaminhar os seminários temáticos quanto para nortear a feitura dos materiais didáticos.

4.2.1.1 Análise de uma atividade da revista *Siaralendo*

Para melhor ilustrar o estilo de atividade que nos serviu como parâmetro e o modo como os critérios apontados na seção 3.6 deste trabalho foram expostos aos docentes em formação, apresentamos agora a atividade e sua respectiva apreciação.

Vejamos:

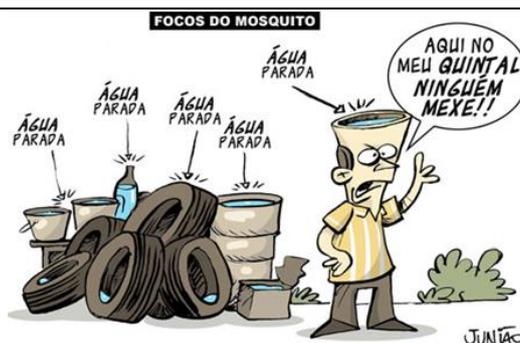
Crítica com humor

Caro(a) amigo(a),

Você sabe o que é uma charge? Certamente você já conhece esses pequenos textos, que geralmente combinam linguagem verbal e linguagem icônica (o desenho) e aparecem nos jornais, nas revistas e nos sites da Internet. Se você gosta de navegar pela Internet, já deve ter visto até charges animadas, não é?

Hoje você está sendo convidado (a) a “entrar nesse mundo das charges”. Divirta-se e, ao mesmo tempo, desenvolva sua capacidade leitora, conhecendo textos que tratam de coisas sérias, mas com muito humor.

Charge 1



Publicada em 14/04/2008, no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP). Disponível em:
http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

- A. A qual mosquito o autor da charge se refere?
- B. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?
- () Recorrendo apenas às informações explícitas no texto?
- () Usando apenas seus conhecimentos anteriores?
- () Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto?
- C. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante de Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

2. Atente para as diversas indicações de “ÁGUA PARADA” na cena.

- A. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter ÁGUA PARADA na cabeça.
- B. Explique ainda por que “água parada” na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.
- C. Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

Charge 2

3. Considere agora o título da Charge 2: FOLIA.

- A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?
- B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?
- C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?



Publicada em 01/02/2008, no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP). Disponível em:
http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.

B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Fonte: CEARÁ, Secretaria de Educação. Siaralendo. In: **Preparação: rumo ao Ensino Médio**. Caderno de Língua Portuguesa. v. 1. 2008. p. 69-73

Conforme pudemos ver, a atividade “Crítica com humor”, que está inserida na seção *Entretenimento* da revista, ao contrário de como ocorre na maioria dos compêndios, procura despertar o interesse do seu interlocutor e estabelecer com ele a interação. Esse propósito fica patente logo no início, quando é feita uma pequena introdução que, além de situar o aluno sobre a temática a ser explorada, instiga-o e estimula-o a se envolver com o texto e com o que será trabalhado a partir deste.

Assim como a contextualização inicial, outros recursos contribuem para a manutenção do diálogo. As charges utilizadas são leves, atrativas, e tratam de assuntos adequados ao público a quem se destinam. Os vocativos “caro amigo” e “você”, que se referem diretamente ao interlocutor, também são importantes mantenedores da interlocução.

No entanto, faz-se necessário salientar que, mais que a escolha das pessoas do discurso ou dos itens lexicais, o principal fator responsável pelo estabelecimento do diálogo em toda a atividade é a forma como as questões foram elaboradas. Constantemente o aluno é convidado a participar, a colaborar, a complementar, a trazer, enfim, suas percepções e experiências para a atividade (ver, por exemplo, a segunda questão, item C, e a terceira). Podemos perceber que a opção pelo uso da segunda pessoa em lugar da terceira, esta última uma “não-pessoa”, segundo Benveniste (1995, p. 268), cumpre, de fato, o papel de chamar o aluno para fazer parte do texto, esse texto que, segundo a concepção de Beaugrande (1997), envolve elementos de naturezas diversas, entre os quais os participantes do discurso. No nosso entender, questões dessa natureza contribuem para que o aluno/leitor passe a se reconhecer como sujeito ativo, mas não soberano, da construção do sentido e da apropriação do saber.

Ao adotar uma perspectiva dialógica da linguagem, a atividade em foco apresenta uma orientação voltada para os princípios da sociocognição, já que, nas palavras de Costa (2010, p. 164), “Assumir o uso da língua como interlocução parece

requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada”. Tais princípios podem ser notados se observarmos o modo como o texto é explorado pelas questões.

De modo geral, para serem respondidos, os exercícios propostos exigem do aluno não apenas a competência linguística, formal, mas a mobilização do seu conhecimento de mundo, construído histórica e socialmente (questões 3 e 4). A resposta não pode ser extraída nem exclusivamente da materialidade textual nem da completa subjetividade do sujeito, ela é o resultado da combinação de fatores multimodais, contextuais e socioculturais.

Na questão de número 1, o sentido só pode ser alcançado se recorremos ao nosso saber partilhado, ativado por meio dos elementos verbais e icônicos: o sintagma “água parada”, associado à imagem de garrafas e pneus com água, remete-nos diretamente às campanhas, amplamente divulgadas pela mídia, de combate ao mosquito da dengue. O fato de a questão se valer desses aspectos para motivar o leitor a produzir significados indica o quanto a abordagem textual se aproxima da proposta feita por Beaugrande (1997), na qual o estudioso assevera que é preciso fazer várias conexões para se chegar ao sentido e que a expressão linguística funciona como mais um elemento dessas conexões.

A questão de número 2 explora a reconstrução do objeto de discurso em função da mudança no contexto. O sintagma continua o mesmo, “água parada”, contudo o sentido que lhe é usualmente atribuído – local onde o mosquito *Aedes Aegypti* deposita seus ovos e meio pelo qual se prolifera – sofre variação devido à nova situação a que a categoria está vinculada e ao novo propósito comunicativo com que é utilizada, havendo, portanto, uma recategorização. Como é sabido, em seu contexto mais usual, a expressão “água parada” possui uma conotação negativa. Assim, espera-se que o aluno, por meio da associação, consiga inferir o significado que “água parada na cabeça” adquire. Aqui, então, a materialidade linguística nem é desnecessária nem autossuficiente, funciona como uma pista, uma âncora que, junto a outros elementos, leva à costura da significação. É válido observar que a recategorização é explorada aí não como mais uma terminologia a ser dada ao aluno para que ele memorize e passe a repetir, mas como o fenômeno referencial que se torna crucial para a “atualização” das informações que estão condensadas pela materialidade verbo-visual da charge.

A terceira questão se configura como uma espécie de introdução e aquecimento para a quarta. Nela, o interlocutor é motivado a participar ativamente, a trazer para a atividade suas vivências e sua bagagem cultural. O sujeito, nesse momento, passa a ter voz e, como nas outras questões, é incitado a ser partícipe da construção do sentido. Consideramos importante destacar, no entanto, que, diferentemente das indagações pessoais que apareceram nas atividades analisadas na seção 4.1, as perguntas não são feitas a esmo. Na verdade, elas são fundamentais para que, na questão subsequente, o leitor reflita sobre o caráter dinâmico das categorias e contingencial do texto.

A quarta questão, a exemplo da segunda, também trata da flexibilidade dos sentidos, todavia será central, para que haja a ressignificação, a influência do saber cognitivo socialmente construído. A palavra “folia” remete-nos, graças à nossa experiência como indivíduos imersos numa cultura, ao carnaval. Contudo, o vocábulo “Amazônia”, associado à imagem de caminhões e de troncos de madeira, faz-nos acessar uma série de informações e leva-nos a reinterpretar o significado de “folia”, atribuindo desse modo sentido à charge.

Exercícios como esses são importantes, dentre outras coisas, porque induzem o aluno a interagir com o texto e a assumir seu papel de partícipe na construção do conhecimento e do sentido. Chamar a atenção dos alunos de Letras para essa abordagem, fazendo-os ver as possibilidades que se abrem na reconstrução do texto, mostrando-lhes o papel do professor nessa caminhada junto ao aluno do Ensino Fundamental, foi o que objetivou nossa discussão dessa atividade numa das aulas de TELP.

Feita essa explanação sobre o tipo de atividade que orientou a organização dos seminários temáticos e a elaboração do material didático no decorrer da oficina, passemos para o tópico em que discorreremos brevemente sobre a dinâmica e relevância dessa etapa.

4.2.2 A oficina

Como nos revelaram os resultados apontados na seção 4.1, conhecer a teoria não foi requisito suficiente para que os alunos se apropriassem dela, tampouco para que elaborassem atividades congruentes com os fundamentos da sociocognição. Esses resultados, aliás, só ratificam as ideias de Brown & Duguid (1996, n/p) com as quais concordamos:

A aprendizagem não é uma atividade passiva. O tom que os eventos, as circunstâncias, ou as interações assumem no processo de aprendizagem é determinado através de apropriação *ativa*. É improvável que essa apropriação envolva simplesmente o que um instrutor espera transmitir³⁸ (grifo dos autores, tradução nossa).

Consoante os autores, acreditamos que um ensino voltado para o professor e para aquilo que ele pretende transferir é infrutífero. Igualmente infrutífero seria, portanto, limitar nossa atuação na TELP à exposição de teorias e técnicas de produção de material didático, afinal, “Aprender a usar uma ferramenta envolve muito mais do que pode ser explicado em qualquer conjunto de regras explícitas. As ocorrências e condições de utilização surgem diretamente do contexto”³⁹ (BROWN, COLLINS & DUGUID, 1989, p. 33, tradução nossa).

Acreditamos que o conhecimento acerca do ‘fazer atividades’, assim como qualquer outro, não está pronto e disponível para ser repassado e aplicado indiscriminadamente; ele é contingencial, vai se moldando às situações. Por isso mesmo não podíamos ditar regras de elaboração, determinar tipos de questões, prescrever conteúdos a serem trabalhados e muito menos oferecer um exemplo ideal, que servisse a todo e qualquer tipo de aluno-leitor⁴⁰.

Tendo, pois, consciência de que a situação e a interação são fundamentais para o desenvolvimento do ‘saber como’, consideramos que seria coerente desenvolver

³⁸ *Learning is not such a passive activity. The shade that events, circumstances, or interactions take on in the process of learning are determined through active appropriation. This appropriation is unlikely to involve simply what an instructor hopes to impart.*

³⁹ *Learning how to use a tool involves far more than can be accounted for in any set of explicit rules. The occasions and conditions for use arise directly out of the context [...].*

⁴⁰ Sobre essa questão, vale esclarecer: para evitar que os graduandos tivessem a falsa ideia de que as atividades da revista *Siaralendo* eram modelos perfeitos a serem imitados, quando a apresentamos para a turma, fizemos questão de ressaltar, mais do que o formato em si, o perfil do público a quem se destinava, o seu propósito e, principalmente, os fundamentos teóricos com os quais ela procurou ser coerente. Procuramos mostrar ainda que as questões expostas eram próprias de cada atividade, que elas surgiram como necessidade de trabalhar o texto e não conteúdos predeterminados. Devido a esse caráter eventual e específico das questões, estas não poderiam ser retiradas do contexto em que estavam imersas para ser usadas em qualquer outro texto, como é comum em atividades de livros didáticos.

uma oficina na qual a turma fosse desafiada a construir, em duplas e trios, atividades de compreensão textual que se ancorassem no ‘saber sobre’. Durante esse período de construção, os graduandos levavam para apreciação dos demais colegas tudo o que iam fazendo. Assim, as atividades iam sendo produzidas processual e colaborativamente.

Assim como Brown, Collins & Duguid, (1989, p. 32), defendemos que

A atividade em que o conhecimento é desenvolvido e implantado [...] não é separável ou acessória à aprendizagem e à cognição. Também não é neutra. Pelo contrário, é uma parte integrante do que se aprende. As situações podem ser consideradas coprodução de conhecimento por meio da atividade⁴¹ (tradução nossa).

Uma prova de que essa atividade a que se remetem os autores interfere na aprendizagem é, como veremos, a significativa diferença entre o material didático elaborado no primeiro e no segundo momento da disciplina a despeito de, nessas duas ocasiões, ter-se pedido uma produção similar.

Acontece que, no primeiro momento, não se tinha uma atividade (ou, melhor dizendo, uma situação), mas uma tarefa e, como tal, o material foi feito individualmente e só entregue depois de “pronto”. O risco que se corre quando simplesmente se adotam tarefas como parte da prática pedagógica é o de não haver um real aprendizado. Diríamos, recorrendo mais uma vez a Brown, Collins & Duguid (1989, p. 34, tradução nossa), que quando se prioriza, no contexto de ensino, a transmissão de conceitos abstratos em detrimento da promoção de atividades autênticas, “os alunos podem passar por exames (uma parte específica de culturas escolares), mas ainda assim não ser capazes de usar ferramentas conceituais de um domínio na prática autêntica”⁴².

A defesa de um ensino contextualizado (que favoreça a aprendizagem situada), a qual vêm fazendo Brown, Collins & Duguid, revela-se pertinente, sobretudo, quando nos deparamos com depoimentos como o do S3: “*Entender as teorias, lógico que me esclareceu, mas só me esclareceu depois que eu comecei a usar. Eu não me esclareci no começo não*”.

⁴¹ *The activity in which knowledge is developed and deployed [...] is not separable from or ancillary to learning and cognition. Nor is it neutral. Rather, it is an integral part of what is learned. Situations might be said to co-produce knowledge through activity.*

⁴² [...] *students may pass exams (a distinctive part of school cultures) but still not be able to use a domain's conceptual tools in authentic practice.*

É interessante destacar que, ao serem indagados sobre a parte mais proveitosa da TELP, nossos três sujeitos de pesquisa citaram a fase de construção da segunda atividade:

[...] a parte mais positiva para mim seria mesmo a das atividades, principalmente na última atividade [...] ali foi mais importante por causa daquele processo de fazer as questões como nós achávamos que poderia ser e enviar pra vocês, então vocês davam o feedback pra gente pra tentar solucionar, verificar, remodelar e assim por diante [...]. (S1)

De acordo com o S3, por ter sido a mais interativa e colaborativa, tal fase contribuiu para a compreensão não superficial da teoria:

Vários conceitos que ela [a professora da disciplina] usou ajudaram bastante. Mas na prática é que a gente podia entender qual era a relação entre os elementos, o que eram aquelas dicotomias que a gente não entendia... Foi mais na prática que em outro momento. Eu achei bem mais produtivo na própria produção da atividade do que na avaliação.

Depois de termos delineado o contexto no qual se inseriu a feitura de materiais didáticos, analisemos agora um deles.

4.2.3 Análise da atividade produzida em conjunto pelos três sujeitos

A atividade de compreensão textual resultante da oficina⁴³ apresenta diferenças substanciais em relação àquela feita no primeiro momento da disciplina. Uma dessas diferenças diz respeito à introdução em tom de conversa que antecede os textos a serem trabalhados:

Olá, caro aluno! E aí, tudo beleza? Tranquilo? Maneiro? Massa?

Percebeu como podemos utilizar outras formas para expressarmos a mesma ideia? Quando estamos em uma conversa com um amigo falamos diferente do modo como falamos com nossos pais, não é verdade? Já percebeu que dependendo também da região geográfica há uma forma de falar?

Durante essa unidade vamos abordar as variedades linguísticas. Em especial, a que predomina no Nordeste brasileiro. Você gosta de acessar a internet? Possui um perfil nas redes sociais? Já ouviu falar na página Nação Nordestina, que é propagada na atual rede social mais acessada (facebook)? Essa página além de divulgar o orgulho nordestino, também divulga suas peculiaridades. Há, inclusive, um Curso Intensivo de Nordestinês! Abaixo temos algumas de suas publicações:

⁴³ A atividade didática em questão pode ser conferida na íntegra na página 125 do anexo desta dissertação. Optamos por diluí-lo na análise a fim de não deixar o texto cansativo e visualmente poluído (já que a atividade é extensa).

Curso intensivo de “Nordestinês”

A palavra do dia é:

“XODÓ”

Um amor, uma ternura, Uma paixão muito doce.
“Essa menina é o meu xodó!”.

www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de “Nordestinês”

A palavra do dia é:

“LISO”

Falta de grana! A pior ofensa para um Nordestino. É muito mais que uma pessoa sem dinheiro. O liso está para o Nordestino assim como o “loser” (perdedor, derrotado) está para o americano.
“Mulher, eu lá vou pro forró com aquele cabra véi liso, vou nada!”

www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de “Nordestinês”

A palavra do dia é:

“ESTRIBADO”

Montado na grana. Com muito dinheiro.
“Rapaz, Chico acertou no jogo do bicho e está estribado!”.

www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de “Nordestinês”

A palavra do dia é:

“ARENGAR”

Provocar briguinhas, ou intrigas, intimar.
“Pai o menino está arengando comigo”.

www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Diferentemente de como aparece nos livros didáticos (quando aparece), aqui o texto introdutório não é mero adereço que se restringe a resumir o assunto abordado ou a impor a leitura. Como é possível constatar, ao se servirem da introdução acima, os graduandos procuram interagir com o interlocutor e, por meio dessa interação, provocar nele interesse e estimular sua participação.

O diálogo começa a ser estabelecido desde o vocativo amigável “caro aluno” e se estende por toda a atividade. Expressões que aparecem em algumas das questões – como: “Você desconhecia...?”, “Você está habituado...?”, “Em que outra situação você usaria...?” – demonstram a preocupação dos produtores⁴⁴ em manter a interlocução.

Os vocábulos “beleza”, “tranquilo”, “maneiro” e “massa”, que aparecem no início, embora possam ser considerados demasiado informais, considerando que se trata de um texto didático⁴⁵, não são empregados despropositadamente. Por meio deles, os

⁴⁴ Estamos chamando de “produtores” os três graduandos, autores da atividade.

⁴⁵ Como podemos notar, houve um certo “exagero” na interpretação que foi dada ao tipo de interatividade que, no material original – a revista *Siaralendo* –, tenta-se estabelecer na introdução das atividades. Vale, porém, ressaltar que essas questões de adequação da linguagem ao gênero foram discutidas a partir das

graduandos buscam, mais que se aproximar do seu público-alvo, instigá-lo a pensar sobre os fatores situacionais e geográficos que influenciam o modo de nos comunicarmos. Essa postura não deixa de revelar um outro posicionamento em relação à língua, antes encarada como algo rígido, acabado e autossuficiente.

No que tange aos textos utilizados, eles foram sendo inseridos como uma espécie de extensão do diálogo principiado na introdução.

Tanto os verbetes retirados da página “Nação Nordestina” quanto a letra da música “Vozes da seca” de Luiz Gonzaga (que veremos adiante) aparecem de forma concatenada e contextualizada. Do mesmo modo acontece com as questões, elas, ao contrário de como ocorreu nas primeiras atividades, não vêm soltas, mas coerentemente estruturadas e sequenciadas.

Feitas essas considerações mais gerais, observemos, então, a estrutura e a composição dos exercícios.

Logo após a exposição dos verbetes, há um pequeno enunciado por meio do qual os graduandos procuraram reestabelecer a comunicação com os alunos e, com isso, motivá-los a realizar a atividade. Ei-lo:

Você já utilizou alguma dessas expressões no seu dia a dia? Já ouviu algum dos seus familiares utilizando-as? Tenho certeza que sim! São linguagens típicas da nossa região, facilmente compreendidas por seus falantes. Com base nas imagens acima, responda as seguintes questões.

Depois do trecho supracitado, seguem-se cinco questões que versam (à exceção da quarta) sobre as expressões linguísticas típicas do Nordeste. Debrucemo-nos um pouco sobre elas:

- 1) Seguindo o mesmo raciocínio das publicações da página Nação Nordestina, referente ao Curso Intensivo de Nordestinês...
- a) faça a associação entre as colunas das seguintes expressões com seus respectivos significados.
- | | |
|-----------------|------------------------------|
| (1) buliçoso | () perna muito fina. |
| (2) cambito | () região do pescoço. |
| (3) carão | () pessoa que mexe em tudo. |
| (4) cangote | () pessoa muito irritada. |
| (5) espritado | () bronca, reclamação. |

apresentações que os alunos fizeram das questões que iam produzindo. Em muitos casos, os grupos acataram sugestões das professoras e dos colegas e reescreveram seus textos modificando-os a partir da crítica que receberam.

b) Você desconhecia alguma das palavras do item anterior? Quais? Explique de que forma você construiu a relação entre os termos.

2) Sabemos que as expressões nordestinas são inúmeras. Além das que já foram trabalhadas anteriormente, escolha um termo tipicamente nordestino muito utilizado por você, dê seu significado e exemplifique com uma frase. Em seguida, discuta com seus colegas de classe os significados dos termos escolhidos e as frases construídas.

Como pudemos conferir acima, ambas as questões tratam do vocabulário tipicamente nordestino, mas não para corrigi-lo ou apontá-lo como uma ocorrência “errada” ou “inadequada”. Ao que nos parece, com esses exercícios, nossos sujeitos procuraram mesmo valorizar esse uso linguístico (infelizmente, tão desprestigiado).

É possível notar a tentativa dos produtores de trabalhar com o gênero verbete, afinal, a associação feita entre palavra-definição (1ª questão) e entre palavra-definição-frase/exemplo (2ª questão) é própria de tal gênero. No entanto, reconhecemos que os exercícios seriam mais bem aproveitados e estariam mais coerentes com a proposta sociocognitivista se apresentassem uma contextualização que lhes tornasse funcionais e próximos dos usos autênticos.

Dentre as cinco questões iniciais, a que mais busca tratar o funcionamento da forma linguística em seus contextos de uso talvez seja a terceira:

3. [...]

a) No canto inferior direito das ilustrações sobre o Curso de Nordestinês, há um convite para “curtir” a página Nação Nordestina na frase “Curta aí que tá Pai d’égua”. Em que outra situação você usaria a expressão “Pai d’égua”? Discuta os resultados com seus colegas e professor (a).

b) Observe as frases abaixo:

I. Pense num casamento **pai d’égua**, o da minha irmã.

II. Essa demissão foi **pai d’égua!** Só do meu setor demitiram vinte pessoas.

Escolha expressões de mesmo sentido na norma culta para substituir os termos destacados e reescreva as frases.

No item “a”, ao inquirir do aluno sobre as circunstâncias nas quais ele utiliza a expressão “pai d’égua”, os graduandos tentam levá-lo a pensar sobre as situações em que é comum valermos-nos da linguagem mais informal.

Já no item “b”, o aluno é solicitado, com um teor menos convidativo, a substituir os termos em destaque por outros, condizentes com a norma culta, que os equivalham. Aqui, ao contrário do que ocorre nas duas primeiras questões, há o privilégio da modalidade padrão. Por se tratar de uma tarefa de mera substituição, por

meio dela o interlocutor não é estimulado a refletir sobre como o propósito, o contexto e os sujeitos envolvidos na enunciação influenciam na variedade linguística.

Como deu para perceber, o modo como a variação é abordada nessa terceira questão é ainda problemático: tanto não há o favorecimento da reflexão sobre a adequação quanto não há o favorecimento da construção de sentidos, contudo, entendemos que não só ela, mas a atividade como um todo – na contramão do que acontece na maioria dos compêndios de Língua Portuguesa – procurou valorizar a linguagem regional e apresentá-la como um fator de identidade, o que não deixa de ser um avanço.

A questão de número 4 é a única no grupo das cinco primeiras que não se detém na unidade lexical. A partir da imagem usada para ilustrar o nordestino no “Curso Intensivo de Nordestinês”, levanta-se implicitamente um questionamento sobre os estereótipos aos quais as pessoas dessa região estão sujeitas:

4) A imagem nordestina apresentada pelo Curso, com todas as suas características físicas, faz com que você se identifique com esse personagem? Justifique sua resposta e reflita com seus colegas.

A quinta questão segue a linha da terceira:

5) Como sabemos, o “Nordestinês”, ensinado no Curso em questão, é uma variedade linguística que caracteriza a fala da região do Nordeste brasileiro. No nosso dia a dia, utilizamos com frequência essas expressões em situações informais como em uma conversa entre amigos, mas em certas ocasiões, é necessário adequarmos nossa fala à norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, construa uma frase para cada expressão que segue, fazendo sua correspondência para a forma padrão.

- a) Liso: _____
 b) Estribado: _____
 c) Arengar: _____
 d) Xodó: _____

Conforme observamos, o exercício acima apresenta ainda um viés tradicional: no início do enunciado, os produtores cuidam em fazer generalizações acerca da linguagem informal para, no final, instruir o aluno a construir frases utilizando a linguagem formal, sem que haja qualquer reflexão sobre como o contexto, o propósito comunicativo e os sujeitos envolvidos na interlocução interferem nos usos linguísticos. Somos mesmo surpreendidos quando, depois das explicações sobre a utilização das expressões regionais, deparamo-nos com a assertiva “*mas em certas ocasiões, é necessário adequarmos nossa fala à norma culta da língua portuguesa*”, que encerra o

segundo período. Afinal, ela pressupõe questionamentos que não são contemplados: em que ocasiões é necessário adequar a fala à norma culta? Por quê?

Temos, então, uma questão que propõe o pareamento: modalidade formal – modalidade informal, como se a língua fosse estática e como se as palavras pudessem ser simplesmente substituídas por outras que a correspondam independentemente de fatores discursivos, sociais, interacionais e situacionais.

Nessa primeira parte da atividade, há, portanto, um trabalho ainda limitado com o texto, visto que os exercícios contemplam somente o léxico em frases isoladas. Apesar disso, apresentam [os exercícios] mudanças consideráveis se comparados aos analisados em 4.1.1.1, 4.1.1.2 e 4.1.1.3. As questões ganharam uma nova roupagem: são mais convidativas, dialogam umas com as outras, apresentam estruturas diversificadas, não “entregam” o sentido já no enunciado e tratam de aspectos realmente linguísticos (e não apenas de questões pessoais).

Ao final da quinta questão, o segundo texto, ou melhor, um dos autores dele, é introduzido:

Ao verificar a imagem do Curso que retrata a personalidade nordestina, é possível fazer uma conexão com um personagem bastante conhecido, Luiz Gonzaga. Você sabe quem ele foi? Sabe quais foram suas contribuições e sua importância para essa região do Brasil?

Seguindo esse curto enunciado introdutório, temos um quadro com informações adicionais sobre Luiz Gonzaga, uma retomada que convida à leitura e, enfim, o texto “Vozes da Seca”. Todos esses recursos demonstram a preocupação dos produtores em dar continuidade e coerência à atividade.

As questões que sucedem à letra da música assumem um contorno diferente das que vieram ligadas aos verbetes. Ainda que a temática continue sendo o Nordeste, as perguntas agora vão para além da expressão linguística e passam a envolver aspectos mais complexos do texto. Vejamos:

VOZES DA SECA – Luiz Gonzaga e Zé Dantas

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
 Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
 Mas doutô uma ismola a um homem qui é são
 Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
 É por isso qui pidimo proteção a vosmicê
 Home purnóisescuído para as rédias do pudê

Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
 Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
 Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
 Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
 Livre assim nós da ismola, que no fim dessaestiage
 Lhe pagamointé os juru sem gastar nossa corage
 Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
 Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
 Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
 Como vê nosso distino mercê tem nas vossa mãos.

6) Por que você acredita que Luiz Gonzaga escolheu “Vozes da Seca” como título dessa canção? A que vozes ele faz referência? Reflita.

7) No início do texto, o compositor trata por “doutô” a pessoa com que ele fala. A partir dessa forma de tratamento, a quem você acha que esse texto é direcionado?

- a) um médico;
- b) um advogado;
- c) uma autoridade política;
- d) um coronel.

8) A ausência de pluralizações e do uso da norma culta prejudicou a compreensão da música? Por quê?

9) Podemos inferir que a temática geral do texto é:

- I. Mostrar a situação do Nordeste para o mundo;
- II. Pedir ajuda aos governantes para melhorar a situação no Nordeste;
- III. Voltar os olhares para a questão da seca em sua região;

Estão corretas as afirmações:

- a) Somente em I;
- b) Em I e II;
- c) Em II e III;
- d) Todas estão corretas.

Enquanto na primeira atividade feita pelos graduandos o título foi usado para fazer perguntas genéricas, as quais dispensavam a leitura, nesta, ele serviu para “trabalhar os conteúdos globalmente”, como propõe Marcuschi (2003, p. 57). Se a sexta questão se resumisse à segunda indagação (“A que vozes ele faz referência?”), o aluno não precisaria ir muito longe para encontrar a resposta, já que, na estrofe inicial do texto, o eu-lírico revela que “os nordestino têm muita gratidão”. Mas quando se questiona o porquê do título, a solução nem pode ser extraída unicamente das ideias subjetivas do leitor, nem unicamente da materialidade textual. É preciso ter uma compreensão, mínima que seja, da letra da música para, a partir dessa compreensão, elaborar hipóteses.

Quando passamos à questão seguinte, podemos ver que, para respondê-la, não basta passar a vista sobre a superfície linguística. O trecho “Dê serviço a nosso

povo, encha os rio de barrage./ Dê cumida a preço bom”, por exemplo, funciona como pista. Por mais que frequentemente médicos e advogados recebam a alcunha de “doutor”, não é da competência de nenhum deles oferecer emprego, encher rios e providenciar alimento às famílias flageladas pela seca. Ainda que, na época em que a música foi escrita, alguns lugares do Nordeste fossem comandados pelos chamados “coronéis”, tampouco caberia a estes o apelo, pois sua autoridade era local e, conforme a música aponta, o problema atingia uma boa parte do Brasil: “dos vinte estado temos oito sem chovê/ Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê”, o que necessitaria de ações vindas das autoridades políticas. Assim, para o alcance do sentido, a mobilização do conhecimento social e culturalmente construído é fundamental.

É interessante notar que, na pergunta de número 8, os graduandos indiretamente voltam a tocar na questão da variação linguística, porém de um modo um pouco mais reflexivo: aqui eles não pedem, como fizeram na primeira parte da atividade, para que o aluno reescreva trechos da música adaptando-os à norma culta, antes questionam se o entendimento da mensagem foi prejudicado devido à linguagem empregada e solicitam que o aluno explicita o porquê de sua resposta.

Na nona questão, bem diferente de como ocorreu nos materiais didáticos analisados na seção 4.1, a temática do texto não se acha inscrita no enunciado da pergunta, tampouco aparece explicitamente na letra da música. Embora apresente problemas em sua formulação⁴⁶, a questão é uma das que mais requerem que o aluno-recorra aos seus conhecimentos linguísticos, interacionais e enciclopédicos.

Espera-se que o interlocutor seja capaz de identificar a temática geral do texto a partir da análise de três assertivas. A primeira delas, “*Mostrar a situação do Nordeste para o mundo*”, é descartada devido ao sintagma “mostrar a situação”. Embora o eu-lírico, de fato, apresente (mostre), em algumas estrofes, a condição do Nordeste, ele se vale dessa apresentação como estratégia para sensibilizar e, desse modo, obter o auxílio das autoridades. Sendo assim, a afirmação apresenta uma temática secundária, não geral.

⁴⁶ Como a questão solicita a temática geral do texto e não o propósito, o mais adequado seria que as três assertivas iniciassem com sintagmas nominais em vez de verbos. Além desse, os autores cometeram outro pequeno descuido na elaboração: na nossa percepção, nenhuma das quatro alternativas apresentadas corresponde à correta.

Para confirmar a validade da assertiva II, “*Pedir ajuda aos governantes para melhorar a situação no Nordeste*”, é preciso recorrer a algumas pistas linguísticas. É predominante na letra da música o apelo, marcado, sobretudo, pelos vocativos (“dotô”) e pelos verbos injuntivos (veja, dê, encha, não esqueça, livre). Além dessas pistas, recorreremos ao nosso conhecimento de mundo para inferir que a situação retratada na letra da canção é a do Nordeste. Afinal, é ativando tal conhecimento que identificamos a linguagem e o tema da seca e da estiagem como típicos dessa região.

A assertiva III, “*Voltar os olhares para a questão da seca em sua região*”, é descartada principalmente por causa do sintagma “voltar os olhares”, que aparece no sentido de chamar atenção. Se a temática geral do texto fosse essa, teríamos um texto menos apelativo⁴⁷. Por tudo isso, acreditamos que a única afirmação correta é a segunda.

Como vimos, para se chegar a uma resposta, é essencial formular algumas inferências, nas quais “costumamos acrescentar ou eliminar, generalizar ou reordenar, substituir ou extrapolar informações” (MARCUSCHI, 1997, p. 79). Marcuschi justifica a validade de questões dessa natureza quando argumenta que “Essas são atividades constantes na vida diária e podem ser treinadas como atividades ligadas aos processos de compreensão textual”.

4.2.4 O que nos diz a análise da atividade sobre a concepção de língua/texto nela embutida

Embora o material didático produzido na oficina traga ainda resquícios de uma concepção tradicional de texto – como pudemos constatar pelo conteúdo das questões do primeiro texto –, apresenta avanços consideráveis se comparado aos materiais elaborados no período inicial da disciplina.

Como nos mostrou essa última análise, os exercícios de compreensão, especialmente os relacionados ao texto “Vozes da Seca”, trouxeram perguntas inferenciais, nas quais o aluno precisaria produzir informações novas a partir de informações prévias. Esses exercícios buscaram provocar a reflexão crítica e a expansão

⁴⁷ No sentido de pedir auxílio.

do sentido, o qual, segundo a abordagem que adotamos, “não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação” (MARCUSCHI, 2008, p. 248). Ainda que tal negociação, por vezes, tenha sido negligenciada – pois em questões como a 03 e a 05 o aluno não foi convidado a participar da construção de sentidos–, de modo geral, é visível o esforço empreendido pelos graduandos a fim de promover a interlocução e a construção colaborativa dos sentidos.

O principal avanço da atividade, no entanto, diz respeito ao empenho dos produtores em favorecer o diálogo entre autor-texto-leitor. Se advogamos que “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127), tal empenho reflete uma importante mudança de perspectiva.

O texto, antes reificado como “uma entidade autônoma que ‘diz exatamente o que significa’ e que ‘contém’ a sua própria verdade ou autoridade”⁴⁸ (BEAUGRAND, 1997, § 41, tradução nossa), passa a ser visto de uma forma mais flexível, contingencial e, sobretudo, dialógica. A prova dessa mudança de visão está tanto no tratamento conferido na última atividade quanto nos depoimentos dados pelos graduandos⁴⁹:

[...] nós não poderíamos usar palavras que não despertassem a atenção deles, que não fizesse prender a atenção [...], então às vezes a gente mudava até umas palavras ou mudava um enunciado, às vezes um enunciado todinho da questão. Aí depois a gente lia todinho e “não acho que isso tá confuso, acho que os meninos não vão entender”. Aí a gente refazia tudo de novo. (S1)

[...] nós não fizemos as questões simplesmente por fazer, nosso foco era o aluno, então, se era o aluno, a gente tinha que fazer uma questão que fosse condizente com o aprendizado dele. (S1)

*[...] os enunciados das questões, que tão muito mais chamando o aluno do que só pedindo uma resposta, estão **chamando o aluno pra fazer parte dessa discussão**, é como se fosse uma discussão e não só chegar e pedir, e o aluno vai lá ler no texto e copia e transcreve pra questão, eu acho que ele é até muito mais reflexivo, e além do aluno ler, ele vai ter que se posicionar, não só pegar do texto e copiar. (S2)*

⁴⁸ *This belief ‘reifies’ the text into a free-standing entity that ‘says just what it means’ and ‘contains’ its own truth or authority [...].*

⁴⁹ Fragmentos retirados do momento da entrevista no qual os graduandos avaliaram sua própria atividade e no qual falaram de sua experiência de criação.

Eu lembro que nessa atividade a gente tentava fazer uma ligação entre uma questão e outra. Coisa que na primeira atividade a gente não fazia, eram questões independentes. Fazia uma, pronto. Respondeu, acabou. E não. A gente pode usar a mesma questão na primeira de forma objetiva e na segunda. Essa relação que eu não sabia que podia ser tão rica e que é. (S3)

Não é só uma resposta que valeria a pena e sim que a pessoa construiu um conceito que para ela faria sentido e que pra gente, de acordo com a questão que a gente tivesse construído, também faria sentido. (S3)

Conforme nossos sujeitos deixam claro nos excertos acima, eles não perderam o interlocutor de vista durante a elaboração do material didático.

A confissão do S1, de que, às vezes, refazia todo um enunciado pensando na reação dos pretensos leitores, ratifica que produção e compreensão textual são, de fato, atividades colaborativas.

O S2 e o S3 fazem declaração semelhante à do S1, mas chama atenção em suas falas o reconhecimento da limitação das questões elaboradas na primeira atividade (“*ele vai ter que se posicionar, não só pegar do texto e copiar*”, “*na primeira atividade [...] eram questões independentes. Fazia uma, pronto. Respondeu, acabou*”). Também chama atenção a consciência que parecem ter tomado de que o interlocutor não é nem doador nem receptor do sentido, mas partícipe de sua construção (vejam-se os trechos em negrito).

Essa atitude que os nossos três sujeitos passam a assumir se coaduna com o que Koch & Cunha-Lima (2004, p. 281) afirmam sobre o caráter sociocognitivo da linguagem:

[...] para decidir por uma determinada formulação lingüística, o falante prevê e conta com conhecimentos prévios do ouvinte, com suas reações e habilidade. O falante não constrói o seu “projeto de dizer” sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção.

Consoante as autoras, acreditamos que a palavra, o dizer, não está com apenas um dos participantes da enunciação – a linguagem jamais subsistiria, sequer se concretizaria, na individualidade. Por isso consideramos um passo importante em direção a uma nova perspectiva de língua/texto o fato de os graduandos terem instigado seus pretensos leitores, nessa última atividade didática, a ter uma compreensão textual mais elaborada, para a qual esses leitores deveriam se valer das pistas materiais, do contexto e dos seus saberes socialmente construídos.

Reconhecemos que algumas questões do material em foco mereciam ser reelaboradas e que muitas outras poderiam ser criadas para que os textos presentes nele fossem tratados com maior densidade. Contudo, sendo o material didático também um texto e sendo este um evento que “acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 242), é forçoso admitir que aquele, portanto, em tempo algum estará terminado. A propósito, Bentes & Rezende (2008) já argumentavam que o fenômeno textual é inerentemente incompleto.

De todo modo, dentro dessa incompletude, o material resultante da oficina revela uma orientação mais concordante com a perspectiva sociocognitiva. Esse resultado sugere que um ensino voltado para as necessidades de aprendizagem do aluno (e não para transmissão do conteúdo em si), e para o saber implícito, colaborativamente construído por meio de atividades autênticas, pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático.

4.2.5 Discussão sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem

Como temos visto, para Brown, Collins & Duguid (1989), a prática é indispensável para que haja aprendizagem. Pensando assim, a fim de melhor elucidar seu ponto de vista, eles comparam o saber conceitual a um conjunto de ferramentas, as quais “só podem ser plenamente compreendidas através do uso, e usá-las tanto implica mudar a visão de mundo do usuário quanto adotar o sistema de crenças da cultura em que elas são usadas”⁵⁰ (p. 33, tradução nossa). Segundo o paralelo feito pelos autores, o conceito abstrato só é realmente entendido quando utilizado. A partir do momento em que o sujeito se vale desse conceito em situações reais, sua forma de ver o mundo e de interagir com este se modifica.

Trazendo a comparação para a nossa pesquisa, podemos observar que os graduandos só começaram a se apropriar efetivamente dos pressupostos da sociocognição e a ter consciência de como incorporá-los às suas práticas quando expostos a uma situação na qual precisaram utilizá-los, como confessa o S3:

⁵⁰ [They] can only be fully understood through use, and using them entails both changing the user's view of the world and adopting the belief system of the culture in which they are used.

[...] na prática mesmo foi que eu vi que dava certo se eu tentasse aplicar aquilo, mas não foi a professora chegar e dizer assim: “desse jeito vai dar certo”. Foi mais uma construção de atividade e por meio dessa atividade a gente conseguia puxar a atenção deles [os alunos do S3], conseguia entrar um pouco mais na linguagem que eles utilizam pra gente ficar mais próximo e aí sim eles entenderam o que a gente queria passar... Eu acho que essa minha prática com a teoria deu muito certo. No tempo que eu estava no estágio... deu muito, muito certo. Eu usava as atividades [...] pra testar com meus alunos e deu super certo. Eu acho que isso facilitou mais.

O próprio S3 deixa claro no fragmento acima que, nesse período da disciplina, prevaleceu a construção em detrimento da instrução. E foi no decorrer dessa construção (da atividade e, por conseguinte, do conhecimento) que o nosso sujeito se apropriou do ‘saber como’ e adquiriu autonomia para aplicar esse novo tipo de material didático com seus alunos. Os efeitos que uma metodologia voltada para a aplicação de atividades autênticas tem sobre a aprendizagem podem ser constatados a partir do que ressalta o S3:

Isso [estudar teorias pensando exclusivamente na prova] aconteceu em várias disciplinas, mas nessa não, porque eu tava usando diariamente, então não consegui perder e nem queria. Então eu sempre voltava, mas mais pelo uso que pela teoria em si.

Conforme relatou nosso sujeito, quando a teoria passou a ser vista associada ao uso, houve uma mudança na maneira como o conhecimento abstrato era encarado: outrora, um conteúdo a ser assimilado para a prova; agora, parte incorporada à sua prática. Essa mudança de visão também se refletiu no S1, segundo quem “[...] *aquilo não vai morrer ali, principalmente nós que vamos seguir (pelo menos quem quer seguir) a carreira da licenciatura*”. A nosso ver, isso só confirma o que vimos tentando defender desde o capítulo teórico desta dissertação: o caráter contextual e social da cognição, validando assim a asserção feita por Brown, Collins & Duguid (1989), para quem “o conhecimento é situado, sendo em parte um produto da atividade, da cultura e do contexto em que é desenvolvido e usado”⁵¹ (p.32, tradução nossa).

Voltamos, portanto, a afirmar que o fato de a atividade que foi analisada nesta seção merecer passar por algumas alterações não minimiza o desempenho dos graduandos, muito menos diminui o valor de um ensino que buscou ser coerente com os pressupostos da sociocognição.

⁵¹ [...] *knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture in which it is developed and used.*

Por tudo que vimos expondo até aqui, temos motivos para concordar com Brown & Duguid (1996) quando alegam que “torna-se imediatamente claro que, mesmo se o aluno não aprender o que um professor, ou uma tecnologia educacional, ou um instrutor de local de trabalho tentou ensinar, isso não é justificável para concluir que nada foi aprendido”⁵² (n/p, tradução nossa). Até porque, como ainda atestam os autores, a aprendizagem é “parte de um processo inevitavelmente inacabado, mas contínuo, que segue por toda a vida”⁵³.

⁵² [...] *it becomes immediately clear that even if a learner did not learn what a teacher, or educational technology, or workplace instructor attempted to teach, it is not justifiable to conclude that nothing was learned.*

⁵³ [The alternative view sees learning as] *part of an inevitably unfinished, but continuous process that goes on throughout life.*

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi dito reiteradamente ao longo desta dissertação, nossa pesquisa esteve intimamente ligada à atuação que tivemos como estagiária na disciplina TELP, do Curso de Letras da UECE. Durante todo o período de cumprimento do Estágio Supervisionado em Docência, estivemos empenhados em, mais do que observar o processo de formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, participar dessa formação, de modo a contribuir para um diálogo mais estreito entre as teorias linguísticas e as práticas de ensino.

Procuramos oferecer tal contribuição através de uma metodologia que, pautada nos princípios da sociocognição, buscou favorecer a construção situada e colaborativa do conhecimento. Para tanto, levamos para discussão em sala textos que versavam sobre a reconceituação de linguagem, texto, gênero, ensino e aprendizagem. Após esse momento, propusemos a apresentação de seminários temáticos, ocasião em que os graduandos investigaram se e como a teoria que havia sido discutida era contemplada na revista *Siaralendo* – um dos materiais didáticos adotado pelas escolas estaduais do Ceará. Depois desenvolvemos a oficina de atividade de compreensão textual, por meio da qual os alunos da graduação tiveram a oportunidade de aliar saber teórico e saber prático.

Como especificamos na Introdução, foram basicamente três as questões que nos impulsionaram a desenvolver este trabalho, a saber: 1) qual a concepção de língua, texto e ensino adotada pelos graduandos no período inicial da disciplina; 2) em que medida tal concepção muda; e 3) até que ponto e de que maneira os docentes em formação buscam incorporar o conhecimento construído às suas atividades didáticas.

Ao final de nossa experiência, foi possível constatar que os alunos da graduação chegaram à disciplina de TELP com uma visão bastante limitada acerca da linguagem. Como as primeiras atividades produzidas por eles deixaram entrever, o texto era encarado como algo abstrato e pronto, daí o fato de, nas questões, o sentido ter sido tratado como produto ora da própria materialidade textual, ora das ideias do autor, ora da subjetividade do leitor. Nunca, porém, como fruto da interação autor-texto-leitor.

Possivelmente, se houvéssimos restringido nossa prática pedagógica à leitura e discussão dos textos teóricos, por mais que nos empenhássemos em promover a participação da turma, pouco teríamos contribuído para a construção do conhecimento; antes, estaríamos dando continuidade a um modelo tradicional de ensino que toma o saber como algo empacotado, pronto a ser entregue a um sujeito passivo, não social e a-histórico. Estaríamos reforçando a divisão de trabalho que se estabelece tradicionalmente entre as atividades escolares e as “mundanas”.

Conforme aponta o depoimento dado pelos graduandos, somente quando foram expostos às situações nas quais o conhecimento circula – no caso, os seminários temáticos e a oficina –, eles começaram a mudar sua perspectiva de linguagem, texto e ensino (e, conseqüentemente, começaram a demonstrar a aprendizagem que pretendíamos). Esse resultado, aliás, diz muito sobre o porquê da ineficiência de um ensino baseado na instrução e no conteúdo descontextualizado e, ainda, sobre o caminho que pode ser percorrido em direção à superação de tal ensino.

Embora a atividade didática de compreensão textual resultante da oficina tenha fortes traços de uma noção tradicional de língua, são notórias as melhorias que apresenta rumo a uma orientação sociocognitiva. Afinal, vimos na análise que algumas questões atenderam aos critérios que discriminamos no capítulo metodológico: determinados exercícios, em congruência com o que propõe Salomão (1996, 1999, 2010), utilizaram o aparato textual como pista que leva o pretense leitor a produzir uma compreensão mais elaborada do texto; outros mobilizaram para o alcance da interpretação, além do conhecimento linguístico, o social, o situacional e o interacional. Com isso, percebemos uma tentativa de tratar o sentido como algo flexível e negociável. Podemos dizer que, se esse processo de elaboração ainda não resultou em um produto aceitável, do ponto de vista do que consideramos um texto didático “ideal”, demonstrou que os nossos sujeitos descobriram a necessidade de penetrar na realidade textual, as relações intrincadas de que fala Beaugrande, e de instigar o aluno a também se embrenhar por esse universo, não apenas para seguir caminhos já abertos, mas para fundar novas trilhas a partir das pistas que vão sendo percebidas.

Todos esses resultados nos levam a acreditar que, se o docente em formação não for inserido em atividades nas quais possa atuar como coprodutor do saber, ele sairá da academia com uma visão bem parecida com a daqueles professores de nossa primeira

pesquisa (RODRIGUES & ANTUNES, 2008): de que conhecimento teórico e prático são duas coisas estanques e dissociáveis.

Os resultados obtidos com a nossa investigação também revelam o caráter sociocognitivo dos processamentos internos humanos, os quais dependem de fatores sociais, históricos, culturais e contingenciais.

Temos consciência, claro, de que o estudo por nós empreendido apresenta pontos a serem mais bem investigados e, conseqüentemente, aprofundados. Como já esclarecido, só recebemos autorização do Comitê de Ética para entrevistar os sujeitos de nossa pesquisa seis meses após o término do Estágio.

Por quase um semestre, os graduandos investigados ficaram distantes de tudo que fazia parte do universo da disciplina – textos de fundamentação teórica, material didático analisado, atividades didáticas produzidas, etc. Esse distanciamento muito provavelmente contribuiu para tornar mais genéricas as declarações dadas por esses sujeitos. Esse caráter mais genérico das informações denuncia, como é natural, uma perda em termos de descrição de dados.

De todo modo, nossa opinião é a de que esse fato não comprometeu a investigação. Entendemos que ter feito a entrevista com os alunos da graduação, mesmo que ‘tardiamente’, foi de extrema importância. Com essa experiência metacognitiva, eles tiveram a oportunidade de mergulhar no próprio processo de aprender, de refletir criticamente sobre o seu ‘fazer’ e de adquirir, então, maior consciência quanto ao texto e ao ensino, tendo em vista o distanciamento do objeto de análise, da possibilidade de reificá-lo e olhá-lo de forma mais objetiva.

Provavelmente teríamos obtido resultados mais consistentes – principalmente no que se refere à autorreflexão do aluno e ao seu amadurecimento teórico, um dos nossos objetivos com esta pesquisa – se houvésssemos solicitado, como um dos instrumentos de avaliação da disciplina, uma autoanálise da última atividade didática.

Outro recurso de coleta de dados que costuma ser eficiente nas investigações dos processos de aprendizagem e que poderia ter sido adotado é a “retrospecção” (CAVALCANTI, 1989), uma espécie de diário no qual os sujeitos

escrevem suas impressões sobre a experiência vivenciada. Ter em mãos esse instrumento nos possibilitaria fazer uma análise mais aprofundada, detalhada e precisa acerca da “eficiência” de cada uma das etapas da disciplina; ademais, a utilização dessa técnica nos permitiria esclarecer dúvidas sobre o processo de aprendizagem e enxergar com maior clareza as particularidades dos alunos – o que agregaria maior validade a este estudo.

A despeito de não termos conseguido resolver esses pontos que talvez enriquecessem a pesquisa, consideramos que nosso trabalho não deixa de apresentar contribuições significativas para uma imbricação consistente entre o saber teórico e o agir pedagógico. Afinal, quando se discute a imersão da teoria na sala de aula, foca-se o olhar ainda muito no professor formado, nas suas incongruências, e esquece-se, não raras vezes, do professor em processo de aprendizagem e das práticas do docente formador.

Consideramos, pois, que nossa principal contribuição foi mostrar como uma metodologia coerente com os pressupostos da sociocognição pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento de um ensino condizente com o que realmente é preciso saber para atuar com desenvoltura nas diversas práticas discursivas. É certo que não encaramos tal metodologia e tais pressupostos como a salvação de todos os problemas referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Antes fosse! Sabemos das diversas dificuldades pelas quais passa o professor: péssimas condições infraestruturais, superlotação das salas, carga excessiva de trabalho, falta de materiais, só para citar algumas. Com esta pesquisa, esperamos mostrar que, embora seja difícil promover o diálogo entre teoria e prática, embora estejamos sujeitos aos insucessos, é, sim, possível!

Ao final desta nossa jornada dissertativa, fica o profundo desejo de que, ao ler este trabalho, mais pesquisadores possam ser encorajados a desenvolver estudos que levem adiante as questões referentes à relação entre sociocognição e ensino de língua materna – até porque, pelo que confessou um dos nossos sujeitos, ao afirmar que “*essa forma de trabalhar dela, eu gostei, só que, depois disso, eu não vi de novo e senti falta*”, ainda há muito a fazer!; mas fica, sobretudo, a profunda esperança de que este trabalho extrapole os limites da academia e caia nas mãos de professores da educação básica, e de que estes não desistam de lutar por um ensino que, de fato, funcione.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M; FIAD, R.S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARRENECHEA, C. A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. In: **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 139-153, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n16/n16a10.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2012.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em: 07 dez. 2012.
- BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 19-46.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and The Culture of Learning. In: **Educational Researcher**, v. 18, n. 1. (jan - fev), p. 32-42, 1989.
- _____; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. In: **Educational Technology Publications**, 1996, p. 47-56. Disponível em:

http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm. Acessado em: 01/03/2013.

BUZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas-SP, 2005. 168 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas-SP, 2005.

_____; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011. v. 1. p. 183-195.

_____; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO-FILHO, V. **Coerência textual e referenciação**. (No prelo)

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Revista Siaralendo. In: **Preparação: rumo ao ensino médio** - Caderno da Aluna e do Aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009. v. 1. p. 69-73.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. p. 01-214.

_____. Abordagem pedagógica de gêneros para a competência discursiva: caracterização ou uso? In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. 1 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1. p. 51-72.

_____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

_____. Ensino de língua materna: é possível viver n(os) gêneros. In: **Simpósio Internacional de Gêneros Textuais: gênero textual/discursivo e letramento - Caderno de programação e resumos**. Natal: UFRN ALAB, 2011a. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. Ensinando a ensinar ou aprendendo a aprender?. In: MARTINS, M. A. et al (org.). **Caderno de Resumos do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**: ECLAE: 12 a 15 de outubro de 2011. Natal: GELNE, 2011b. p. 295

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, L. A. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 51-58, 1998.

CUSTÓDIO-FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. p. 20-111.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DUBOIS, D.; MONDADA, L. Construção dos objetos de 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.

KOCH, I.G.V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 251-297.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar., 1996.

_____. O livro didático de Língua Portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Caderno do I Colóquio de leitura do Centro-Oeste**. Faculdade de Letras: Goiás, 1997. p. 38-71.

_____. O papel da lingüística no ensino de línguas. In: **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 13, p. 186-217, dez., 2001.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 46-59.

_____. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NOGUEIRA, R. G. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2010. 94 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Letras Vernáculas/Língua Portuguesa, UFRJ/FL, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M. M. S.; COSTA, M. H. A. Elaboração de atividades para a compreensão do texto: uma experiência de abordagem dialógica para o ensino de língua materna. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, XVI., 2011, Fortaleza. **Anais 2011 - Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza: UECE, 2011. Apresentação oral. Disponível em: <http://semanauniversitaria.uece.br/semana/login.jsf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

OLIVEIRA, R. G.; DI GIORGE, C. A. G. Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 360-368, set./dez., 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8011/6786>. Acesso em: 06 fev. 2010.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. Leitura como fruição e gênero como interação. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. 1 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1. p. 73-101.

PINTO, D. S. S. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 125-134, jan./jun., 1998.

RODRIGUES, J. A.; ANTUNES, I. Pressupostos teóricos da linguística e práticas mais eficazes de um ensino discursivo e interacional. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TEXTO E CULTURA, 2008, Fortaleza. **Encontro Internacional de Texto e Cultura - Programa e Resumos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 459.

ROJO, R. H.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.

_____. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

_____. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M., BENTES, A. C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS-GOMES, S. N.; SANTOS, L. W.; SANTOS, M. F. O.; TAFARELLO, M. C. M.; TRAVAGLIA, L. C. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.). **Linguística de Texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez editora, 2010. p. 315-387.

SOUSA, D. L. F. Ensino de língua materna sob a ótica do diálogo e da cognição situada. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, XVI., 2011, Fortaleza. **Anais 2011 - Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza: UECE, 2011. Apresentação oral. Disponível em: <http://semanauniversitaria.uece.br/semana/login.jsf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ANEXOS

ANEXO A:

Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEXTO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO

Pesquisador: Jariza Augusto Rodrigues dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08871712.0.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Funece)

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 181.439

Data da Relatoria: 18/12/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação da proponente, no qual, por meio da pesquisa-ação a pesquisadora objetiva mostrar aos graduandos do curso de Letras da UECE na disciplina Teoria do Ensino de Língua Portuguesa uma nova concepção de língua. Para isso, fundamentada na concepção de aprendizagem como cognição situada, a pesquisadora procurará instigá-los a vivenciar a teoria através de uma oficina de elaboração de atividades didáticas para leitura/escrita pautadas nos pressupostos da interlocução e da sociocognição.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, a partir de uma concepção sociocognitivista e interacional de texto, o processo desenvolvido por alunos da disciplina de Teoria do Ensino da Língua Portuguesa do curso de Letras/Português da UECE durante a elaboração de material didático para compreensão/produção de textos.

Objetivo Secundário:

a) Averiguar qual a visão de texto os alunos da graduação apresentam no início da disciplina; b) Verificar se, no decorrer da disciplina, há mudança na noção de texto inicialmente assumida pelos discentes; c) Descrever o processo de elaboração de material didático para compreensão/produção textual desenvolvido pelos graduandos; d) Observar se e como o conhecimento teórico construído pelos discentes acerca do texto influencia suas escolhas na produção de material didático; e) Analisar, com base na noção sociocognitivista e interacional de texto, a qualidade do material didático produzido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A proponente disse que o único risco seria a não anuência dos graduandos em participar da pesquisa.

Benefícios:

A atuação na sala de aula da graduação é fundamental para estabelecer a ponte entre teoria e prática porque é nesse contexto que os graduandos têm oportunidade de entrar em contato com as diferentes teorias linguísticas, de refletir criticamente junto com a turma sobre elas e, ainda, de construir a base teórica necessária a seu agir pedagógico. Ao tentar estabelecer um diálogo com seu possível interlocutor por meio do texto, o aluno da graduação terá maior chance de compreender a aplicabilidade da teoria. Além disso, adquirindo a competência na produção de material didático, o discente sairá mais seguro da graduação quanto à abordagem textual a ser feita, terá mais autonomia em relação ao livro didático e maiores possibilidades, enquanto professor, de traduzir a teoria vista na academia em práticas eficazes de ensino de língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, porque objetiva mudar uma concepção de língua que é subjacente a todo o material didático em língua portuguesa e ao ensino de língua portuguesa em geral. A reflexão é importante para os professores em formação, como é o caso do curso de Letras da UECE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados o TCLE e a folha de rosto.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende a todos os procedimentos éticos previstos pela Resolução 196/96.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado aprovou o projeto por apresentar adequadamente os termos de apresentação obrigatória e respeitar aos preceitos éticos da pesquisa que envolve seres humanos. O pesquisador deverá apresentar relatório e encaminhá-lo através da plataforma Brasil.

Endereço: Av. Paranjana, 1700	CEP: 00.000-000
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9603	E-mail: diana@uece.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



FORTALEZA, 26 de Dezembro de 2012

Assinador por:
DIANA CÉLIA SOUSA NUNES PINHEIRO
(Coordenador)

ANEXO B:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Pesquisa: **TEXTO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **TEXTO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO**, a ser desenvolvida com alunos do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tem como objetivo investigar até que ponto uma metodologia pautada nos princípios da sociocognição contribui para que os alunos da disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa (TELP) incorporem o saber teórico às suas práticas pedagógicas. Essa investigação será feita por meio da observação do processo desenvolvido por esses alunos durante a elaboração de material didático para compreensão/produção de textos. A disciplina possui uma carga horária total de 68h/a (o equivalente a 04 créditos), e os encontros acontecem duas vezes por semana, cada um deles contando com duas aulas. Para tornar possível a coleta e análise dos dados, utilizaremos como instrumentos de pesquisa material didático produzido, autoavaliação e entrevista semiestruturada dos graduandos.

Cabe esclarecer que todo esse material, produzido pelos participantes da pesquisa, será acessado apenas pela pesquisadora e pelos participantes, assim como as informações colhidas farão parte do banco de dados pessoal da pesquisadora.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento durante a realização desta.

Fortaleza, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



Universidade Estadual do Ceará - UECE

Pesquisa: TEXTO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa **TEXTO, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO**, de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C:

Transcrição das Entrevistas

Entrevista do S1:

P: Pesquisadora

S1: Sujeito 1

P: Pra começo de conversa... o que é que eu queria saber: o que é que você esperava da disciplina de teoria, assim que você entrou, quais eram suas expectativas e se essas expectativas foram alcançadas?

S1: Bom, desde o próprio nome, né, da disciplina, eu imaginei que realmente seria algo relacionado ao próprio ensino da Língua Portuguesa, voltado para as escolas. Como assim? Como nós poderíamos abordar o aluno com o texto, com questões... é... a metodologia que a gente poderia praticar com eles, já que nós não tínhamos nenhuma experiência. Então acredito que pelo nome da própria disciplina antes mesmo de cursá-la, eu imaginei que fosse isso. Ao começar a cursar a disciplina, eu percebi que realmente era esse o caminho. No começo, foi um pouco meio que estranho porque logicamente ouve-se muita teoria. Então, a gente estudou muitos teóricos, então eu fiquei um pouco meio que entediado no começo porque eu imaginei que não fosse o que eu esperava que seria. Mas ao longo da disciplina, quando a parte da teoria foi ficando um pouco de lado, na verdade nem de lado, foi começando a ficar junto da parte prática, foi que eu percebi que realmente seria o que eu estava pensando antes mesmo de começar a disciplina. Essa relação da teoria com a prática, ela diz como trabalhar com os alunos, a metodologia, é... com atividades, com a forma de abordagem no ambiente deles.

P: Já que você falou da parte teórica, como a gente teve toda uma divisão durante a disciplina, o que é que você achou sobre a pertinência desse texto no começo da disciplina? Você conseguia enxergar, naquele momento inicial, teórico, alguma relação já com a prática ou você achou ainda distante?

S1: Não, no começo, no começo mesmo, eu não conseguia porque eu não tinha estudado alguns teóricos que foram trabalhados, que foram muitos. Alguns nós já tínhamos visto em algumas outras disciplinas, ouvido falar, algo assim, mas mais aprofundado mesmo de início não. Após algumas leituras com outros materiais foi que eu fui percebendo, inclusive com as aulas tanto da professora como as suas aulas, que foram me dando um pouco mais de clareamento em relação aos textos, porque tinham alguns textos que eram muito densos, e a gente ficava um pouco meio que sem entender algumas leituras, mas você e a professora facilitou bastante a nossa compreensão. Então foi depois, no início não. Mas logo após algumas outras leituras eu fui percebendo que realmente aquilo que estava vinculado naquela teoria estava vinculado à prática que seria posta, no caso pra nós, posteriormente nas atividades.

P: E quanto à organização da disciplina, a forma como ela foi estruturada e os meios de avaliação, o que é que você achou disso?

S1: Bom, eu acredito que a disciplina seguiu naturalmente, eu acredito, como toda disciplina deve seguir. A parte teórica, porque querendo ou não, você chega meio sem saber do que aquela disciplina vai tratar, quais seriam as teorias utilizadas e tudo mais... Eu acredito que, nessa parte inicial, foi estruturada corretamente, logo após as próprias atividades que foram dando curso... as avaliações também. Na verdade eu pensei que poderia ser uma disciplina um pouco, como é que eu posso dizer, não difícil, mas um pouco trabalhosa, eu achei que talvez fosse dar muito trabalho ou que fosse exigir muito da gente, mas na verdade não, foi até bom de se fazer. Eu gostei porque na época eu tava entrando, já tava com poucos meses de experiência em sala de aula, então foi até gratificante porque me auxiliou. Não que eu faça atividades ou provas ainda, mas me auxiliou bastante. Então as avaliações eu também gostei bastante, eu acredito que tenham sido de forma gradual e o andar da disciplina acredito que tenha sido satisfatório, tanto do começo ao fim, seguindo as etapas.

P: E qual momento você considerou que mais proveitoso pra você, mais produtivo?

S1: Pronto, a parte mais positiva para mim seria mesmo a das atividades, principalmente na última atividade porque nós fizemos, acredito que seja tipo uma mini apostila, com algumas questões que foram entregues. Então ali foi mais importante por causa daquele processo de fazer as questões como nós achávamos que poderia ser e enviar pra vocês, então vocês davam o feedback pra gente pra tentar solucionar, verificar, remodelar e assim por diante ... então eu acredito que esse momento foi bastante satisfatório pra mim, pois a partir daquele momento eu aprendi algumas maneiras, algumas técnicas de elaborar questões e não sim elaborar questões só pra verificar o nível, não é nem testar o nível intelectual do aluno, mas aquelas questões que não dá mais abertura pro aluno, aquelas questões muito fechadas: “concorda com isso, sim ou não?”. Então eu aprendi, a partir desse material, dessas atividades, a desenvolver questões que pegassem mais do aluno, pegassem mais mesmo do que o aluno quer colocar no papel.

P: Então passando mais especificamente pras etapas... você já falou da parte teórica... você lembra que ainda durante esse período teórico foi pedido que vocês fizessem uma primeira atividade a partir de um texto?

S1: Hunrum...

P: Você já tinha produzido algum material antes?

S1: Pronto... na verdade, acredito que não, porque, como eu tinha entrado em um estágio de licenciatura há poucos meses, nós tínhamos uma apostila, então, na verdade, eu não tinha elaborado ainda nada. Logo posteriormente foi que eu produzi um TD para uma prova para os meninos, mas antes dessa atividade eu nunca tinha produzido nada diante de nenhum texto, porque, querendo ou não, eu seguia mesmo apenas a apostila trabalhada.

P: E aí como foi pra você fazer essa primeira atividade, como foi o processo mesmo?

S1: Pronto... Como foi a atividade da... foi a da música, né? Pronto, a primeira atividade foi a da música, eu não tinha escutado ainda a música, nunca tinha nem ouvido falar, então eu primeiro fui pesquisar, pra ver se eu escutava a música, tinha a letra que você tinha até mandado a letra pra gente, e a partir dali eu fui procurar dentro do texto algumas características pertinentes do texto que voltassem para os jovens... porque tinha

um público alvo, né? Aqueles alunos do ensino fundamental I, ou era do II, não lembro agora. Mas eu tentei fazer isso: focar em algumas partes do texto que fossem pertinentes para eles, pra esses alunos, e a partir dali fazer perguntas, que eu utilizasse a partir daquelas perguntas, saber da vivência deles, porque às vezes aquela palavra, dependendo do contexto que você traz pra eles, pode ser uma palavra que pra eles seja bastante importante e ele goste de falar daquilo ou não. Então eu tentei colocar perguntas que não fossem tão fechadas, um pouco mais abertas, pra que eles explanassem se tinha alguma relação com determinado trecho da música. Porque pelo próprio nome da música, “atitude”, falava muita coisa, então atitude pra esses meninos era o que? O que seria atitude? Então, eles iam ter que procurar fazer as questões de acordo com isso.

P: Você achou tranquilo? Fácil?

S1: Eu achei tranquilo, acredito que na primeira, segunda questões eu tentei procurar algo que seria o de mais importante, mas no desenrolar das outras questões, já que eram um total de umas três, quatro, cinco, quantas você quisesse, até no mínimo três... Foi ficando um pouco mais dificultoso, porque eu talvez tinha procurado palavras-chave, talvez tivesse procurado a parte central do texto, mas não me remeti a procurar outras coisas mais por detrás desse texto, então, acredito que pra fazer as outras questões ficou um pouco mais dificultoso, mas li o texto várias vezes, pra justamente conseguir compor as outras questões e deu certo.

P: E quanto à parte dos seminários temáticos, o que você achou desse momento, qual a relevância teve pra você?

S1: Como eu já tinha falado, no começo, a teoria tinha ficado um pouco, para mim, não sei para os outros alunos, mas para mim, a parte da teoria, no começo, ficava muito assim uma incógnita, porque eu lia, lia, lia, lia os textos e eu não conseguia entender muito bem. Acredito que, a partir dos seminários temáticos, como muitas duplas, muitas equipes ficaram responsáveis por determinados temas, e nós assistíamos a esses temas, acredito que foi ficando um pouco mais clareando, foi clareando um pouco mais sobre cada tema. Porque, querendo ou não, tudo que tinha sido discutido anteriormente foi sendo posto por cada equipe. E às vezes, pelo parecer de outros alunos, e não tanto da professora e da bolsista, às vezes, pelos outros alunos a gente até compreende melhor. Então, acredito que, quando chegamos na época dos seminários temáticos, eu fui compreendendo um pouco mais... Na minha parte, porque nós ficamos responsável por determinada parte, no começo foi tranquilo, o tema que nós pegamos, já que tinha sido um sorteio, foi bem tranquilo, só que, como a gente teve que fazer uma divisão, que era mais de uma equipe, nós dividimos alguns assuntos, e, na parte eu fiquei, eu lia bastante, mas, ao mesmo tempo eu fiquei com muitas dúvidas, cheguei até pra você pra perguntar sobre isso: “Jariza, tu comete isso aqui, é isso que tu realmente pensa?”. Então, foi quando vocês disseram que realmente era por esse caminho que eu tava seguindo, e consegui apresentar o seminário de forma satisfatória. E realmente foi mais importante porque, querendo ou não, ao ler bastante e ao apresentar, você toma aquilo ali pra você, então aquele conhecimento que você talvez no começo não tinha, a partir do momento que você leu, tirou suas dúvidas e apresentou, e percebeu que algumas pessoas de fato entenderam, é que você realmente compreende aquele assunto. Então, assim, pra mim, a parte dos seminários temáticos também foi bastante importante porque, como eu disse, às vezes, só a teoria dada pelo professor... o professor tem um nível intelectual bem mais avançado, querendo ou não, estudou bastante, leu bastante, e

nós graduandos estamos ainda em ascensão, digamos assim... Então, acredito que com o falar profissionalmente pelo professor, às vezes, fica um pouco mais vago, então os seminários temáticos foram de uma grande importância nesse aspecto, pra gente tentar compreender melhor ainda as teorias utilizadas na disciplina.

P: E quanto à parte que você tinha dito que foi a mais proveitosa, a etapa de produção de material didático, você acha que teve alguma diferença no seu processo de produção daquela primeira atividade para essa segunda?

S1: Sim, acredito que sim por conta que, querendo ou não, havia sido a primeira atividade, e a primeira atividade, por mais que nós tivéssemos feito da maneira que achávamos que era correto, eu li a atividade de outras pessoas, da mesma atividade lá, da música atitude, e eu percebi algumas diferenças. Então relacionada à atividade posterior, que foi a atividade final, como foi em equipe, acredito que foram três pessoas pensando ao mesmo tempo, então acredito que a minha visão que eu tinha daquela outra primeira atividade que eu colocava na questão, vinha outra visão e ficava acoplado. Então as pessoas que estavam envolvidas nesse processo foram auxiliando umas as outras, com isso facilitando a própria atividade em si. Então acredito que houve realmente uma melhoria por conta disso, porque, na primeira atividade, você não tinha um norte, você não tinha nada. Só tinha, querendo ou não, tinha apenas umas teorias iniciais. Então a gente fez a atividade de acordo com o que nós achamos que seria, acredito que lembrando do ensino fundamental, lembrando do ensino médio, como é que eram as perguntas voltadas pro... diante de textos. E na última atividade não, nós já tínhamos passado pela teoria, já tínhamos passado por essa atividade, já tínhamos passado por uma prova, tanto uma escrita como uma na internet, nós tínhamos passado pelos seminários temáticos... Então tudo isso foi nos auxiliando pra fazer a atividade final um pouco mais elaborada do que a primeira atividade. Nós tínhamos mais norte, nós tínhamos mais ciência de como elaborar essa atividade final, então eu acredito que tenha sido... e juntamente com as outras pessoas que também tiveram a mesma capacidade, a mesma compreensão, facilitou bastante a gente elaborar essas questões.

P: E como foi, então, esse processo? Foi fácil, foi difícil... Eu queria que você falasse um pouquinho sobre essa etapa de produzir mesmo, o que é que você fez pra produzir a atividade?

S1: É... de imediato, nós tínhamos que pensar em um tema... pegar um texto, alguma coisa que remetesse, a gente ficou meio assim sem saber o que poderia chamar atenção, porque, se eu também colocar um assunto que, pra maioria dos alunos, não seria de interesse deles, vamos supor, se eu colocasse um assunto de política relacionado ao Egito, coisa que talvez ele não... não fosse do mundo atual deles, digamos... Então a gente tinha muito cuidado de primeiro... pra saber como seria esse texto que nós poderíamos pegar. Então a Carol, ela sugeriu que a gente, de imediato, a gente pudesse pegar um texto que falasse do nordestino, do orgulho... então foi quando ela deu uma página do facebook que eu não conhecia, mas ela conhecia, então eu achei bastante interessante, tinha imagens e as imagens chamaram a atenção. Então se aquilo tudo me chamava atenção, então acredito que a dos alunos também poderia chamar atenção, pelas próprias imagens, pelas próprias palavras, pelo que era propriamente dito. Então de imediato a gente: “vamos fazer dessas charges as questões”, então o processo de elaboração foi mais ou menos isso.

No começo, procurar os textos ficou um pouco difícil porque nós não tínhamos certeza se aquele texto seria bom, seria ruim... nós não sabíamos, então a gente meio que arriscou um tema dos textos para trabalhar essas questões. Após isso, a própria elaboração em si, também ficou um pouco... não comprometida, mas nós começávamos a fazer e “não, vamos mudar essa palavra”, porque, como nós já tínhamos visto em outros exemplos que a própria professora tinha dado pra gente, nós não poderíamos usar palavras que não despertassem a atenção deles, que não fizesse prender a atenção, que eles lessem, que eles se interessassem, então às vezes a gente mudava até umas palavras ou mudava um enunciado, às vezes um enunciado todinho da questão. Aí depois a gente lia todinho e “não acho que isso tá confuso, acho que os meninos não vão entender”. Aí a gente refazia tudo de novo.

E a gente também tentou verificar não questões (que eu vi muito dos outros alunos das outras equipes) questões, às vezes, única com a resposta imensa... Então, às vezes, aquelas linhas... Eu lembro porque quando eu fazia o fundamental que eu via, aquelas questões que eu via em prova que tinha seis linhas eu já ficava desesperado sem saber se realmente aquilo ali eu ia saber responder ou não. Então a gente tentou solucionar, fazer o que: desmembrar a questão, como foi posto por vocês, uma dica de vocês, desmembrar a questão, às vezes, em um enunciado pequeno, depois fazer um relacionamento de colunas, pegar a questão e desmembrar em vários itens, questões abertas, questões não abertas... Acredito que até mesmo pra facilitar os alunos na hora da resposta, na hora de responder as próprias questões. Então o processo de elaboração não é que foi difícil, ele só deu um pouco mais de trabalho por conta disso, porque não era simplesmente você chegar e, sei lá, o texto nordestino: “primeira questão: fale sobre o nordestino...”, não, era um pouco mais diferente porque nós tínhamos que pegar daquela questão, pegar daquele texto, daquela charge algo que fosse do texto que chamasse a atenção deles pra que eles realmente quisessem responder aquelas questões, porque esse era o intuito. O intuito duma avaliação, acredito que não seja só dar zero a dez, mas sim avaliar o aluno se ele entendeu ou não daquilo, então acredito que [o texto,] a gente teria que fazer uma questão que o aluno realmente se interessasse em fazer aquele texto. Então acredito que não tenha sido difícil. Eu até, no final da disciplina, eu falei pras meninas: “eu pensei que essa disciplina ia ser muito difícil” porque “teoria do ensino da Língua Portuguesa”, aí eu vi a professora chegou na sala com um monte de teoria, então eu já tinha ficado muito nervoso, e no final da disciplina não, eu achei bastante tranquila. Depois de fazer o retrospecto do começo ao fim, eu percebi que a disciplina não foi chata, não foi difícil, foi até prazerosa de fazer, porque aquilo não vai morrer ali, principalmente nós que vamos seguir (pelo menos quem quer seguir) a carreira da licenciatura. Pelo contrário foi bastante gratificante. Então eu acredito que tenha sido isso, o processo de elaboração das questões não tenha sido difícil, tenha sido mesmo um pouco mais trabalhoso porque nós não fizemos as questões simplesmente por fazer, nosso foco era o aluno, então se era o aluno a gente tinha que fazer uma questão que fosse condizente com o aprendizado dele.

P: Pronto, a parte sobre a disciplina era só essa mesmo... E por último, D, eu trouxe aqui a sua primeira atividade e a última, aí o que é que eu queria que você fizesse: uma breve avaliação. Como você avalia a sua primeira atividade, o que é que você acha dela, que consideração você faz sobre ela, e que considerações você faz sobre a segunda?

S1: [...] É... essa primeira questão foi como eu disse pra você, quando eu fiz a primeira atividade, eu tentei pegar uma coisa bem central... Então na primeira fala que “a música colocada em questão é de autoria do grupo, tal...”, “Com base na letra da música e nos

seus conhecimentos, o que você entende por atitude?”, seria o próprio título da própria música, então, acredito que essa questão aqui é colocada pra entender dos alunos o que que eles entendem por essa palavra “atitude”. Então, é uma coisa bem central, acredito que do texto, já que, querendo ou não, a letra, o título da música seria “atitude”, então eu coloquei com base nisso, com base que... pegar assim esses alunos, o que realmente eles entendiam dessa palavra “atitude”.

[...] Nessa quarta as expressões que muitos dos alunos falam, que é as expressões que são utilizadas na linguagem informal/coloquial, aqui eu fiquei pensando... não sei se eles saberiam o que seria essa linguagem informal ou coloquial. Talvez eu poderia ter desmembrado numa futura atividade ou poderia falar numa linguagem mais coloquial ou poderia até mesmo dizer “a linguagem que é tratada no dia a dia, que você usa com seus amigos, familiares...”, uma linguagem que não é formal, digamos assim. Porque eu acredito que informal ou coloquial, para alguns alunos, talvez não fique tão claro assim. Então eu acho que faria essa mudança aqui, mediante a outra atividade que já tinha sido exposta. Do mesmo jeito aqui: “na última estrofe o autor coloca que ‘atitude em cabeça vazia não é coisa nenhuma, é só hipocrisia’, o que você entende pela relação entre atitude e hipocrisia?”. Talvez os alunos... “hipocrisia”, não sei... Acredito que, se eu tivesse pelo menos colocado pra eles o que podia ser ou é hipocrisia, ou dado alguma pista pra eles na própria questão, acho que ficaria um pouco mais claro. Sem contar que todas as questões aí são muito abertas: “justifique”, “justifique”, “fale”, “fale”, “fale”. Eu acho que eu mudaria também, eu poderia fazer uma relação, uma questão eu poderia desmembrar nem que fosse por dois itens, uma questão em dois itens, mas eu percebi que todas as questões têm “justifique”, “justifique”. Então, um aluno desse faz a primeira? Faz. Mas acredito que as outras já poderiam ficar um pouco, pra ele, meio que entediante. Então eu acho que as quatro questões só mesmo “justifique”, “fale isso, assim com suas palavras”, “diga”, eu acho que ficaria um pouco mais monótono pra ele. Talvez a primeira e a segunda eles até responderiam, mas nas outras eles poderiam responder com preguiça, digamos assim, então acredito que eu mudaria sim, em relação a outra atividade.

P: E quanto à última atividade?

S1: Pronto, na última atividade essa pequena introduçãozinha deu bastante trabalho porque eu queria de um jeito, as meninas queriam de outro... A gente tentou se reunir pra tentar uma solução e, como nós vimos em outras atividades que a professora passou pra gente, isso é de bastante importância pro aluno porque, vamos supor, você entrega um caderno desse de questões, certo, pros alunos, já não vindo nada, vindo só apenas o cabeçalho... então acredito que uma pequena introdução tentando voltá-los para o mundo deles, eu acho que já é de bastante importância, porque eles já vão ficar com vontade, eles vão ficar com vontade de saber o que é que vem por detrás daquilo. Então a gente procurou fazer uma introdução que fizesse isso: chamasse a atenção deles, que eles fossem responder as questões com vontade mesmo. Então esse processo de produção foi dessa forma, a gente leu bastante a fim de que pudéssemos ter bastante satisfação em relação ao próprio aluno em responder essas questões. Eu acredito que aqui a gente tenha tido um ponto bastante positivo, em relação à introdução. Até mesmo das primeiras perguntas, das primeiras questões a serem respondidas, a gente trouxe essas charges. Acredito também que começar com um texto já bastante longo talvez já poderia ser um pouco mais cansativo pra eles... ler uma introdução e já começar com um texto. Então a gente procurou, se fosse trabalhar com algum texto deixar um pouco

mais pro final, ou pro meio... Tinha que começar mesmo com o quadrinho ou com a charge e foi isso que a gente procurou no “curso intensivo de nordestinês”.

Até mesmo as próprias questões... aí foi quando a gente tentou buscar as questões daquela mesma forma como foi conversado, tentar fazer com que essas questões fossem desmembradas em questões abertas, fechadas, marque a alternativa correta... Algo assim para não tornar mesmo o exercício desgastante para o próprio aluno. Então acredito que em relação dessa primeira atividade pra essa, houve uma evolução bastante por conta disso. Nós não ficamos apenas no “justifique”... como eu disse pra você, que a primeira atividade foi muito isso. Com o trecho de uma música dava pra ter tirado bastante coisa, né! Já que esse texto fala de atitude, poderia ter feito um... digamos que a primeira questão em que eu pedi pra que eles falassem o que eles entendiam de atitude, eu poderia ter elaborado uma segunda questão, mas não a segunda, mas poderia ter feito um item “b”, pedido que eles marcassem algumas palavras que estavam relacionadas ao texto, mas que relembassem atitude, digamos assim, algumas palavras ... Isso poderia ficar um pouco mais... seria até melhor pra eles, acredito. Não só “a primeira questão fale disso...”, “a segunda: fale daquilo”...

P: Conduziria, né?!

S1: Conduziria. Porque se eu já falei na primeira o que eu queria que ele dissesse por atitude, eu poderia pegar a partir dali, o que ele entende por atitude e “agora, em relação ao texto, que palavras você poderia marcar que conduziram a alguma atitude?”, aí eu poderia pegar algumas palavras do texto, pedir pra ele marcar... aí eu poderia fazer uma questão, eu poderia fazer com umas colunas, digamos, em relação à linguagem pra eles verificarem... “Esse texto, trata da linguagem que é utilizada nosso dia a dia, que você fala com seus amigos, com seus irmãos?”, “Ou você acha que essa linguagem é uma linguagem mais utilizada por outras pessoas, por um presidente?”. Aí eu acredito que nós tentamos fazer isso, não sei se foi totalmente 100% satisfatória. Mas acredito que nós tentamos fazer isso em relação da primeira pra segunda [atividade]. Porque logo quando a gente apresentou essas questões pra vocês, vocês deram algumas dicas de que o principal seria o foco no aluno e a condução desse aluno para ele não ficar perdido. Primeira questão [fazendo sinal de continuidade]... e cada uma dessas questões tivessem conectividade ou com os subitens ou com outras questões pra tornar justamente a condução desse aluno e pra que não se torne cansativo a fim de que faça todas as questões de forma satisfatória. Eu acredito que nós tenhamos feito isso, em relação da primeira com a segunda. Não sei se foi realmente 100% satisfatório, querendo ou não, não lembro agora, mas eu não sei se vocês falaram algo “olha, tá ótimo, mas eu acho que poderia melhorar aqui, aqui”, mas eu acho que vocês falaram, o que eu não estou é lembrado. Mas alguns pontos vocês passaram pra nós melhorarmos em relação à segunda atividade, mas eu acredito que sim.

Entrevista do S2

P: Pesquisadora

S2: Sujeito 2

P: Pra começo de conversa, quais eram suas expectativas antes de iniciar a disciplina de

Teoria do Ensino, o que você esperava dela antes de entrar e se essas expectativas foram supridas?

S1: Foram além, porque, como é uma teoria do ensino de Língua Portuguesa, a gente espera que a gente tenha uma base pra poder desenvolver algum trabalho de ensinar, lecionar... mas da forma como foi apresentada e as teorias que foram trabalhadas mostrou uma nova visão que talvez, talvez não, que nós não estamos acostumados... que a gente está acostumado com chegar na sala e o professor dá um conteúdo, o aluno decora e faz a prova, pra fazer a prova. Mas aí da forma como a gente viu, em que o contexto vai influir na aprendizagem do aluno, que o professor tem que se atentar a isso, tentar criar uma verdade, não criar uma coisa que nunca poderá ser aplicada na realidade, mas tentar trazer o aluno pra essa realidade e poder daí trabalhar os conteúdos, os textos e tudo o mais... Acho que foi muito além do que eu esperava.

P: Certo, e o que você achou da organização da disciplina, da forma como ela foi dividida, e dos métodos de avaliação?

S1: eu acho que foram bons, assim, eu acho que talvez o que deixou a desejar é porque a gente trabalhou durante um período muito longo com a questão do trabalho voltado para o gênero... e talvez abordasse um pouco mais sobre a gramática, porque trabalhar o texto tentando trazer o aluno pra realidade é até muito mais fácil... mas como que a gente vai dentro do contexto [trabalhar com a gramática?]

P: Então... quanto à parte teórica da disciplina, o que é que você achou sobre a pertinência dos textos? No início, você via alguma relação direta entre o que a gente tava trazendo de texto e as suas práticas pedagógicas?

S1: De início não, mas, com o tempo, a partir de outras leituras, o que a gente tava... o que tava sendo apresentado começou a ser mais acessível, a gente começou a compreender como é que poderia fazer daquela forma e como poderia justificar aquela teoria na prática, mas de início mesmo era como se fosse uma coisa muito difícil de você aplicar na prática, até porque não se há, não se tinha esse hábito, não se conhecia esse método.

P: Ainda durante esse momento teórico, foi pedido pra que vocês fizessem uma atividade, aquele primeira atividade com base na letra da música atitude. Até então você já tinha produzido alguma atividade didática ou foi a primeira vez?

S1: Foi a primeira.

P: Foi a primeira vez... e como foi essa experiência, como foi pra você fazer essa primeira atividade?

S1: É aquela preocupação de não fazer uma coisa muito difícil e também não fazer uma coisa muito bobinha, que também subestime a capacidade dos alunos, mas é difícil porque, com essa preocupação, a gente escreve, apaga, refaz, escreve de novo e acha que num tá bom e não sabe quais os elementos que você deve abordar no texto que realmente são importantes do texto para serem abordados e como eram... três questões? É... ficava um pouquinho complicado, apesar de ser uma música, tal, mas... é... três questões você teria que ter uma... é... formular questões boas, questões que abordassem o tema principal do texto e não coisas superficiais. O mais complicado é como fazer

essas questões, como elaborar a questão.

P: E como foi seu processo pra elaborar?

S1: Eu fiz umas questões e, como a gente tinha um grupo onde todo mundo postava, eu entrei no grupo pra ver o dos meus colegas pra ver se tava coerente, se tava perto do que os outros estavam fazendo, aí eu vi que tava mais ou menos, mas que eu ainda podia melhorar a minha, aí eu ia e refazia, então, eu fiz a minha e comecei a comparar com a dos colegas.

P: Então seu parâmetro pra fazer as atividades era as atividades dos outros?

S1: Um pouco, sim... eu tinha... mas aí eu também, aquela questão de ver a dos outros, mas com aquele olhar crítico. O que eu não gostava na atividade dos outros eu tentava evitar de fazer no meu.

P: Hunrum... aí você achou que foi fácil, foi tranquilo fazer essa primeira atividade? Ou foi trabalhoso?

S1: Não... não foi tão trabalhosa não, mas também fácil não foi.

P: Ok. E K... após esse momento, que a gente terminou a teoria, houve os seminários temáticos. O que é você achou sobre esse momento? Como é que foi pra você?

S1: ... [gesto de que não entendeu a pergunta]

P: assim, se ele foi produtivo, se não foi, o que é que você achou dessa parte da disciplina?

S1: Foi produtivo porque eu vi que todo mundo se empenhou e tentou apresentar a sua parte e contribuir para o coletivo. Foi positivo.

P: E, você achou que, em relação a parte teórica, facilitou, assim, é.. o entendimento da teoria ou ainda tava um negócio meio confuso?

S1: Não facilitou, facilitou bastante. Deu pra associar melhor a teoria e conseguir já pensar como é que a gente iria trabalhar nas atividades. Deu pra melhorar bastante.

P: E então chegando à parte da elaboração de material didático, teve, pra você, diferença entre o processo de elaboração da primeira atividade com o processo de elaboração da segunda?

S1: Teve, porque, com a primeira, a gente já tinha um texto em que a gente iria trabalhar a partir daquele texto, já foi dado um texto; já na atividade que a gente ia fazer, a gente tinha que ir desde a escolha do texto. E a escolha do texto não é pegar qualquer texto... “ah, pega aquele texto ali e vai trabalhar”, não é assim, tem que vê se o texto se adequa à faixa etária, se o texto tem uma linguagem difícil, se o texto é atrativo, como você poderia então tornar um texto atrativo... então, desde a escolha do próprio texto já era difícil. A gente lia vários textos, achava muitos textos legais e na hora que a gente pensava assim “sim, e agora como é que eu vou fazer a atividade?”. Aí não desenvolvia. Aí “não, vou procurar outro texto”, aí vinha outros textos... Ai essa parte eu acho que era a mais difícil. É... pensar num texto legal pra fazer atividade.

P: Foi o mais complicado... achar o texto...

S1: Foi... achar o texto...

P: E quais eram os parâmetros que vocês utilizaram pra procurar o texto?

S1: Primeiro a gente queria um texto que fosse atrativo pra os alunos, então, aí a gente viu algumas possibilidades, alguns textos que tratassem os temas da juventude... só que ainda não era o que a gente queria, a gente via alguns textos, mas ainda não era ainda aquele... aí depois eu tava no facebook, aí eu vi uma página que trata sobre a questão do Nordeste... aí eu vi... ele tem uma parte que é um glossário, que ele pega uma expressão do Nordeste e faz como se fosse um dicionário, aí eu disse “vish, isso aqui é legal”. Aí eu associei, porque, hoje em dia, a rede social é uma coisa que todo mundo acessa e acessa com bastante frequência. Então eu pensei que poderia trazer aquilo que, já que nós somos nordestinos, então é uma realidade da gente, então já teria um ponto que eu achava positivo... e a questão de ser trabalhado numa rede social que está em alta, como o facebook, então foi o que casou. Aí eu mostrei pros meninos e os meninos acharam legal. Com relação ao outro texto que a gente trabalhou, pra gente não fugir, pra gente ter uma atividade que tivesse uma sequência, que tivesse uma evolução, a gente continuou com o tema “Nordeste”, daí a gente pegou uma música, do rei do baião, do Luís Gonzaga, pra trabalhar no texto e ficar tudo como se fosse um contexto só, não fugisse muito. Falar, por exemplo, a gente falou de nordeste, se eu mudasse da água pro vinho acho que não seria interessante porque teria uma quebra na atividade... aí foi o que a gente utilizou como critério.

P: E pra elaborar as questões, como foi esse processo de criar mesmo?

S1: a gente se reuniu e pegou uns textos e começou a pensar como que a gente poderia fazer. Primeiro tem a apresentação da atividade. Aí a gente queria chamar o aluno pra fazer a atividade, pra ler os textos, então começou com o chamamento mesmo, como é que a gente ia envolver o aluno pra achar que aquela atividade era interessante e não mais uma atividade chata que tá em todo livro didático? O primeiro momento era esse, como chamar o aluno. Depois a gente pegou as frases e “como é que a gente vai trabalhar isso?”. Então, primeiro a gente escolheu algumas expressões que a gente achou que eram de conhecimento de todo mundo, que tem umas expressões que apareciam lá na página social, mas era expressões mais antigas, que talvez os jovens de hoje não conhecessem, a gente selecionou umas que provavelmente eles conheceriam, daí começo no contato com o aluno seria se ele conhece. A gente começou a perguntar se ele conhece, em qual contexto ele já tinha visto aquela frase... pra daí a gente começar a trabalhar a formação de sentidos pra cada expressão. A gente começou assim. Aí, depois, a gente pegou o botão “curtir”, que é uma novidade que o facebook trouxe, você posta uma coisa e a pessoa pode curtir, pode comentar e compartilhar e tudo o mais, mas o curtir era a novidade. Então a gente trouxe, colocou um botão “curtir” e perguntar o que eles entendiam por aquele botão, qual o significado aquilo tinha dentro daquele contexto da rede social. E, por fim, com o último texto, a gente pegou o texto da música do Luís Gonzaga e vê se a questão da identificação nordestina, se aquele Nordeste que estava sendo representado na música ainda era o mesmo Nordeste de hoje, se aquela figura também que... que na rede social, além das expressões tem a imagem de um nordestino, se aquela imagem retrata realmente a imagem de um nordestino, a questão da identificação.

P: Então, K, pra gente encerrar, o que ia pedir pra você agora era pra você avaliar sua primeira atividade, avaliar mesmo, como é que você avalia a sua primeira e depois como é que você avalia a segunda. O que é que você acha dessa primeira... qual o seu parecer sobre ela...

S1: [...] Eu acho que a primeira, embora ela tenha um pouquinho de diferença da questão das atividades dos livros didáticos, ela ainda é muito baseada em livros didáticos, ela ainda é semelhante, é mais fácil de você achar esse tipo de questionamento no livro do que da segunda atividade, acho que na segunda a gente teve um trabalho maior, até mesmo a preocupação de fazer diferente.

P: E o que é que você considera daqui que é parecido com a do livro didático?

S1: Que, em todo livro que tem questão de interpretação, eu acho que a gente consegue achar questões como essa, por exemplo, olha, a primeira mesmo, que ele pergunta “de acordo com a linguagem presente no texto, qual seria o público alvo?”. Geralmente essas questões tem, né. “Qual... pra que público se destina o texto?” e a última que pede a definição de atitude, pede pra que o aluno defina o que é atitude, eu também acho que acontece em livros didáticos.

P: E você vê isso de uma forma negativa?

S1: Não, não é negativo, mas com relação ao que a gente tava tentando fazer, tentando fazer diferente, eu acho que não fugiu muito do que a gente vê em livros, mas não é totalmente negativo porque, querendo ou não, o aluno vai ter que ler no livro, ou... texto, ele vai ter que ter mais atenção, perceber a partir da linguagem... então, ele vai ver que a linguagem, nesse caso, se aproxima da própria linguagem dele, então, que isso já vai criar a imagem daquele público-alvo. É uma reflexão importante também.

P: Quanto à segunda atividade? O que é que você vê nela? O que tem de diferente da primeira? Como é que você avalia?

S1: Eu acho que os enunciados das questões, que tão muito mais chamando o aluno do que só pedindo uma resposta, estão chamando o aluno pra fazer parte dessa discussão, é como se fosse uma discussão e não só chegar e pedir, e o aluno vai lá ler no texto e copia e transcreve pra questão, eu acho que ele é até muito mais reflexivo, e além do aluno ler, ele vai ter que se posicionar, não só pegar do texto e copiar...

E até mesmo o tema, é... a gente não vê essa questão do Nordeste e acho que isso também seria um diferencial da atividade, esse tema como um tema a ser abordado...

[...] Eu acho que ainda dava pra perguntar mais coisas... como essa última atividade aqui do texto do Luiz Gonzaga, que a gente trabalhou a questão da caracterização do Nordeste. Mas depois de ter feito a atividade, eu percebi que essa música, além de descrever uma época do Nordeste, que havia seca e tudo o mais, que era realmente uma coisa frequente, que atingia mesmo o Nordeste, ajudou a contribuir, contribuiu, aliás, pra construção de uma imagem que até hoje prevalece: que você fala em Nordeste em outros estados e a imagem que eles têm daqui é a da terra rachada, das pessoas passando fome, do sertão seco e não vê desenvolvimento aqui. É como se o Nordeste tivesse parado ali, não teve nenhuma evolução. Eu acho que essas noções nos ajudaram nessa construção porque além dessas, mas, muitas outras músicas dele, trata dessa submissão

do Nordeste com relação ao Sudeste. Então acho que daí o trabalho foi mais com relação a isso, essas visões.

Entrevista do S3:

P: Pesquisadora

S3: Sujeito 3

P: Para começar eu queria saber qual era a sua expectativa no começo da disciplina, o que você esperava e se elas foram supridas ou não.

S3: De expectativa mais quando a gente vai, começa e olha a grade, vê o nome da disciplina, eu pensei que fosse mais dicas pra dar aula que é aquilo: “*não, se você fizer desse jeito vai dar certo, se você fizer daquele jeito vai dar certo...*” Até porque eu já estava no estágio da prefeitura e eu pensei: *eu quero saber o que eu estou fazendo que erro, o que eu erro que não consigo atingir a atenção dos alunos.* Mas não foi isso. Foi mais assim, na prática mesmo foi que eu vi que dava certo se eu tentasse aplicar aquilo, mas não foi a professora chegar e dizer assim: “*desse jeito vai dar certo*”. Foi mais uma construção de atividade e por meio dessa atividade a gente conseguia puxar a atenção deles, conseguia entrar um pouco mais na linguagem que eles utilizam pra gente ficar mais próximo e aí sim eles entenderem o que a gente queria passar.

Eu acho que essa minha prática com a teoria deu muito certo. No tempo que eu estava no estágio deu muito, muito certo. Eu usava as atividades da Helenice pra testar com meus alunos e deu super certo. Eu acho que isso facilitou mais.

P: mas você usava as atividades que vocês estavam produzindo ou as do livro mesmo?

S3: Como eu ensinava o 9º ano então não utilizava livro porque é até o *pro-médio* então a gente tinha que elaborar as atividades pra passar pra eles e elaborar questões para a prova deles no final do semestre. Então o que é que eu fazia, eu pegava técnicas de elaboração de atividades da Helenice e usava nas atividades deles, aí dava certo. Mas isso foi depois que eu comecei a entender o que ela tava querendo, porque até que eu entendesse, eu achava que se eu pudesse usar palavras que eles pudessem puxar o significado daria mais certo. Mas não. Quanto mais próximo você está da linguagem deles mais eles entendem e mais eles conseguem escrever sobre isso. O que passou a ser muito interessante depois de dois meses, dois meses e meio, que eu percebi que eu não sabia construir atividade. Eu construía tipo... Aqueles bem objetivos mesmo... Eu dava revisão de classes de substantivos aí eu: “*o que é...*” “*dê exemplos...*” E não é isso. Tem que entender o porquê daquilo. Se não tiver um objetivo eles não vão precisar usar, se não tiver uma função pra eles, eles não vão querer usar mais tarde. Então não fazia sentido, então eu tinha que mostrar para eles qual era o sentido daquela atividade, o que é que ia servir pra eles e quando é que eles iam utilizar pra ver se despertava o interesse deles, depois eu vi que foi bem legal.

P: E quanto à organização da disciplina, a forma como ela foi organizada e como aconteceram as avaliações?

S3: Eu não estava acostumada com o jeito que a Helenice passa as atividades pra gente porque até aquele semestre eu não tinha oportunidade de mostrar o meu trabalho e o professor corrigir dizendo : *“aqui e aqui está errado, melhore isso”*. Então, claro que a gente reclamou muito: *“meu deus o que essa mulher quer...”* Mas a gente tinha que ver que era justamente aquela prática que fazia a gente perceber. Por exemplo: quando outro colega mostrava a atividade a gente conseguia perceber o erro, mas não percebia o nosso, então assim que a gente percebia no dele pensava: *“Valha, eu fiz igual”* *“Porque que eu errei?”* *“Eu percebi no deles e não percebi no meu?”* Então nisso a gente se corrigia. Então essa forma de trabalhar dela, eu gostei, só que depois disso eu não vi de novo e senti falta. Porque quando eu mostrava duas, três vezes e ela mostra o que você errou, você consegue consertar aquele ponto. E a atividade ficou muito além do que eu mesma e os meninos pretendíamos. Então eu acho que tanto as revisões que ela fazia em conjunto pra todo mundo opinar, facilitou mais nessa parte. A avaliação escrita eu não me recordo tanto, mas o que eu mais me recordo é dela sempre estar ali. *“Não, tenta resolver isso, tenta ser mais objetiva nesse ponto... Você está com um texto muito grande vai tirar a atenção do aluno...”*

Esse tipo de retorno pra gente, pelo menos pra mim, foi o que mais me deu segurança pra poder construir de novo, sabendo que quando eu melhorasse ali eu chegaria onde eu queria e justamente quando eu melhorava aquilo ali eu chegava, eu mesmo lendo eu conseguia saber se dava pra responder direitinho.

P: Então pra você o momento mais proveitoso da disciplina foi o da produção?

S3: Foi. Com certeza. Lógico que os fundamentos que a gente não tinha, até do conceito que a gente mais usou que é o da sociocognição, Vários conceitos que ela usou ajudaram bastante. Mas na prática é que a gente podia entender qual era a relação entre os elementos, o que eram aquelas *dicotomias* que a gente não entendia... Foi mais na prática que em outro momento. Eu achei bem mais produtivo na própria produção da atividade do que na avaliação.

P: E quanto a essa parte teórica, que foi a inicial, quando a gente começou a levar os textos pra vocês lerem você conseguia estabelecer as relações entre o que estava ali no texto e suas práticas pedagógicas?

S3: Não. No começo não. Eu não conseguia mais porque a gente estava habituado a trabalhar dentro da seguinte forma: *Pegava-se um texto e o que a gente sabia é que ia ser aplicado na avaliação*. Então era mais aquele estudar para saber *o que é* sem saber como se colocar. Então na hora da atividade eu não sabia pegar aquilo que estava dado como fundamento e aplicar. Depois foi que eu consegui aplicar e entender o começo. Entender as teorias, Lógico que me esclareceu, mas só me esclareceu depois que eu comecei a usar. Eu não me esclareci no começo não.

P: O que você acha que dificultou o entendimento na primeira atividade, qual a diferença dessa primeira atividade pra segunda?

S3: Eu não procurei, eu nem estabeleci relações. Eu não achei que eu poderia usar aquela teoria para fazer a atividade, e isso me dificultou porque eu não tinha noção, não tinha um norte pra poder decidir por onde começar. De que forma eu posso produzir um questionamento. Eu não achava que podia pegar aquela teoria que foi passada para aplicar ali. Foi daí que quando a professora começou a explicar na sala, quando ela

corrigiu a primeira atividade que eu consegui perceber que se eu usasse aquela teoria que ela havia passado, teria dado certo. Eu comecei a usar a teoria na segunda atividade. Acho que foi isso o que facilitou, se eu tivesse usado na primeira teria sido muito mais fácil pra mim. Mas não. Eu comecei da segunda. E a teoria, depois que eu liguei uma a outra foi que eu fui ver que elas eram necessárias. Mas a gente é tão habituado a fazer tudo só pra colocar na prova que na hora de usar simplesmente perde. Isso aconteceu em várias disciplinas, mas nessa não porque eu tava usando diariamente, então não consegui perder e nem queria. Então eu sempre voltava, mas mais pelo uso que pela teoria em si.

P: E nessa primeira atividade, quando a gente pediu, você já tinha feito alguma atividade antes ou foi a primeira vez que você produziu?

S3: Eu já tinha feito atividades para o próprio estágio, porque a gente fazia as provas de lá... Mudou bastante depois da disciplina, você não tem noção. Porque como a gente trabalha com a Língua portuguesa, o que era que eu pensava: *“é sempre a mesma coisa, isso não muda”*. Eu trabalhava com alunos do 9º ano da escola pública, então a impressão que eu tinha é que não podia exigir demais deles, ou colocar questões complexas... Complexa que eu achava no tempo era colocar três questionamentos na mesma questão. Quando não, eu podia fazer de forma diferente. Colocar dois questionamentos juntos interligados e com essa ligação eles podiam perceber o que era, pra quê que estava sendo utilizado, Mas nas primeiras provas que eu fazia para o estágio era, por exemplo: *“O que é substantivo?” “Qual o seu conceito de substantivo?”* A, tal coisa sabe? E eu achava muito pobre.

Aí depois eu percebi que podia, por exemplo, colocar um conceito e aí desse conceito eu tirava coisas que eles percebiam. Então eu vi que minhas questões não só aumentaram de tamanho, mas ficaram mais ricas de conteúdos para passar para eles. Eu acho que isso facilitou bastante pra eles. Mas pra eles responderem porque quando fica uma coisa muito *“decoreba”* eles não conseguem assimilar, pode passar duas horas e eles não pegam. Mas quando você coloca um texto explicativo e depois tentava tirar deles alguma coisa mesmo de forma objetiva a gente conseguia tirar deles o que a gente queria.

P: Então quando você fez a primeira atividade você usou os mesmos parâmetros, você fez no mesmo estilo que costumava fazer?

S3: A primeira eu fiz da mesma forma que eu fazia antes, só colocava *“o que é isso?”* e pronto. Eu não procurava construir, eu olhava uma gramática e tirava um modelo de questão que eu achava interessante e *“não eu vou usar outro conteúdo para essa questão aqui”*. Eu usava dessa forma. Na primeira eu lembro que eu fiz desse jeito.

P: E foi fácil pra você fazer a primeira?

S3: Foi super fácil. Construir algo em cima é muito mais fácil do que você tentar tirar de um conteúdo que você conhece uma nova questão que não fosse aquela já *batida*.

P: Depois dessa etapa nós tivemos seminários temáticos. O que você achou desse momento da disciplina?

S3: Foi o que eu mais gostei. Eu já tinha trabalhado algumas atividades *direitinho*, a gente se juntou. Eu não sei se com todo mundo foi assim, mas sabe aquele trabalho de equipe que realmente é equipe? A gente junto construiu as questões, a gente discutiu... Quem chegava pra propor alguma coisa a gente chegava: “*não, num é melhor fazer de tal jeito? Porque aqui eu não tô entendendo imagina quem tiver lendo?*” Porque a gente se colocava no lugar do outro pra quem agente ia passar a atividade e pra mim foi muito, muito construtivo.

Mais o seminário em si.

Eu lembro que a gente quis alternar várias questões não só questões objetivas, a gente colocou questões subjetivas que não eram tão pesadas, porque o medo de todo aluno, pelo menos dos meus no tempo era escrever. “*ai tia eu não sei escrever!*”. “*Não é que você não sabe, você sabe. Você sabe se expressar, você só tem medo de errar e que alguém lhe julgue por isso*”. Então a gente tentava primeiro colocar esse pensamento nele pra poder introduzir essas questões subjetivas.

Foi nesse tempo que os dois meninos com quem eu trabalhava foram para o estágio também lá, então a gente tentou questões discursivas sabe? Pra eles tentarem fazer, aí eles: “*Ai tia essa redação é boba*”, “*Escrever? Eu não vou escrever.*” “*num tem objetiva não tia pra gente fazer?*” Tem, tem objetiva, tente fazer... E eles só do incentivo eles conseguiam. Foi bem legal. E os seminários ajudaram bastante porque a gente percebeu como fazer a atividade de uma forma a atingir não só o público que a gente queria, mas os meninos entenderam, os professores entenderam, nossos alunos entenderam e a gente ficou feliz pela atividade. A gente gostou do que a gente fez coisa que nem sempre acontece. Sempre é aquela “*ah, eu vou me preocupar em falar tal teoria*”. Não era isso. Era mostrar como a gente fez, mostrar o que a gente mudou, mostrar os nossos erros, o que era muito difícil. Era difícil você colocar uma atividade e alguém chegar e dizer: “*eu não gostei dessa parte...*” aí depois você percebia que aquela pessoa tava certa. É só uma questão de assimilar a opinião e tentar. Foi bom, eu gostei bastante.

P: Então foi bem diferente o processo de construção da primeira pra segunda?

S3: Foi. Muito.

P: Eu só gostaria que você falasse um pouquinho desde a escolha do texto até a elaboração de questões. Como foi esse processo de produção da segunda atividade?

S3: Quando a gente foi escolher o texto eu tava tentando focar em um tema, então a gente foi procurar tudo relacionado a isso, mas só que no fim não tinha. Então a gente combinou assim: cada um trazia dois textos. Eu lembro que a nossa colega pegava muita música. Ela pegou uma música e um poema pra gente poder trabalhar e aí a gente tentava e ela: “*não eu consegui tirar duas questões daqui e outra questão desse texto e a gente faz uma relação porque são gêneros diferentes e a gente vai conseguir trabalhar*”. Aí a gente pegava um terceiro texto mais informativo pra ver se a ligação era só literária e tal. E, o mais difícil mesmo pra gente começar foi a escolha do texto. Cada um tinha uma ideia diferente, cada um querendo fazer uma coisa diferente, mas no fim das contas a gente acabou percebendo quais textos a gente podia fazer ligações e tirar conteúdo parecido de forma diferente. Não só conteúdos mas conceitos. Quais

eram os conceitos que eles tinham e quais eram os conceitos que a gente poderia trabalhar em cima.

Se a pessoa que responde está certa ou se não é apenas a certeza, pois a gente pode tirar várias certezas dali. Não é só uma resposta que valeria a pena e sim que a pessoa construísse um conceito que para ela faria sentido e que pra gente, de acordo com a questão que a gente tivesse construído, também faria sentido. Então não é uma certeza, foi isso que a gente percebeu. Que nem sempre uma questão discursiva o aluno quando respondia tava errado. Ele podia não estar de acordo com o que a gente tinha pedido, mas com certeza ele tinha entendido de uma certa forma. Bastava a gente ler mais um pouquinho.

Ou então questões de alternativas, a gente via a semelhança entre duas alternativas e percebia que ele tinha entendido. Ele só não conseguia se expressar da forma que a gente queria. Então era só tratar um pouco mais da questão que a gente colocava pra ele pra poder tirar essa dúvida. E aí então, pra se tirar o conceito que ou a gente queria ou que se desse pra entender por todo mundo, que possuía um consenso. E quando a gente conseguiu isso a gente já tinha feito a atividade quatro, cinco vezes. Mas a gente conseguiu.

P: Eu estou aqui com as atividades que você produziu... Como você avalia a sua primeira atividade? Que pontos você destacaria?

S3: Tipo, “*qual o público alvo? Justifique*”. Eu acho que deve ter sido muito utilizado esse *justifique* aqui pra que não ficasse uma questão simples. Mas mesmo que justificando usando trechos eu acho que pra construção... Num sei...

“*Qual a sua definição de atitude?*” aqui eu acho que dá pra puxar um pouco mais dele. Ele não vai procurar só a palavra em si, ele procuraria *atitude* e a definição que foi dada. Mas quando eu falo: “*qual a sua definição de atitude*” talvez puxe um pouco mais dele depois de ver tantas outras... Achei essa pergunta super vaga: “*que tipos de atitudes são abordadas no texto?*” não sei porque eu fiz... “*destacar no texto situações*” poderia ficar...

P: O que é que você não faria daí ou o que é que você acrescentaria?

Eu me posicionaria mais. Tipo, eu usaria uns dois exemplos que eu tivesse encontrado no texto e eu acho que colocaria dois tipos de atitudes ou dois conceitos que estivessem no texto e tentaria posicioná-lo com definições que eu tiraria desse texto ou de outro “*juntamente a noção de atitude*”, por exemplo, “*do dicionário...*” “*... pra você o que é atitude?*” aí sim caberia. “*você concorda?*”

Pequei muito também porque usei muito o título. Não precisava a pessoa já sabia que se tratava de atitude... Usei “*atitude*” em 4 das 5 questões...

P: Mais alguma coisa?

S3: É mais isso, a maneira como eu coloquei... Aqui eu não achei que eles se interessariam de responder, eles responderiam ou copiando ou de qualquer forma.

P: E quanto a segunda atividade, o que você achou dela? Como você avaliaria? Em quais pontos ela está diferente, ou está melhor?

S3: A introdução muda muito a cara da atividade, porque eu acho que a forma como você fala com a pessoa faz com que ela queira ou não ficar próximo de você, queira ou não te responder. E aqui quando eu chego: *“olá, tudo beleza?”* É tão perto deles que eu até vejo na sala todo mundo dando uma risadinha: *“que é isso professora?”*. Coisas que eles não são acostumados a ver. Era muito comentado. O gênero da rede social. Aqui a gente pegou um que era o que a gente queria fazer um projeto sobre isso. Aí a gente conseguiu introduzir depois de tanto refazer.

P: Mas o que fez vocês terem essa necessidade de refazer a introdução?

S3: Acho que por mais que a gente soubesse que tinha que chegar ao alvo a gente não conseguia se aproximar... A gente tentava e ficava muito informal, a gente tentava e ficava muito pobre... Faltava alguma coisa e a gente queria colocar conteúdo, mas a gente só conseguia *tipo* a definição do dicionário e ficava muito teórico. Então quando a gente conseguiu mesclar os dois ficou mais claro tanto pra gente entender quanto para o nosso público.

Facilita muito também usar recursos que eles tenham no dia a dia, por exemplo, a rede social, você sabe que diversos adolescentes têm esse foco. É uma forma de chegar neles através do que eles gostam.

A conversa que a gente tentou colocar aqui também: *“Você já usou algumas dessas expressões no dia a dia? Já escutou algum dos seus familiares utilizando? Tenho certeza que sim...”* Então é meio que uma conversa de longe que também eu acho que puxa muito a atenção de quem está lendo, quando você percebe que a pessoa está tentando te atingir através de uma coisa que você conhece ou então se você não conhece que você tenha interesse de conhecer.

Eu lembro que nessa atividade a gente tentava fazer uma ligação entre uma questão e outra. Coisa que na primeira atividade a gente não fazia, eram questões independentes. Fazia uma, pronto. Respondeu, acabou. E não. A gente pode usar a mesma questão na primeira de forma objetiva e na segunda. Essa relação que eu não sabia que podia ser tão rica e que é. Porque se ele entendeu a primeira ele vai responder a segunda. Tem gente que pensa assim: *“Eu não entendi a primeira, não entendi a segunda, não entendi a terceira...”* Se você entender a primeira questão, nas outras não vai ter dificuldade. Você vai conseguir raciocinar. E mesmo que não, quando ele for responder a segunda e descobrir que tem alguma relação com a primeira, ele vai voltar na primeira e aí fica mais fácil de qualquer forma.

A gente teve que colocar algumas coisas pra eles não se perderem no texto. Aí primeiro nós trouxemos figuras meio que para abrir a cabeça deles de alguma forma.

Aqui, ao ver o curtir do facebook, já também lembram, já fazem associação com o que eles conhecem. Sempre voltando ao que eles podem ver.

ANEXO D:

Atividade “Atitude” da Revista *Siaralendo*

Sociedade

Jovem, o que você chama de atitude?

Atitude

Atitude. Você já observou o quanto essa palavra está “na boca” da mídia e dos jovens em geral? Sim... Principalmente agora, em tempos de globalização. Mas o que é mesmo atitude? Um jeito de ser? Uma maneira de agir? Um estilo de vida? Para o grupo *Os Seminovos*, atitude é algo bem diferente do que dizem por aí. Vale a pena ler. Vamos conferir?

ATTITUDE

Os Seminovos

Atitude

O que é atitude?

É só uma ferramenta pra explorar sua juventude

Atitude

É só um roteiro

E no final feliz alguém arranca seu dinheiro

Ei, garoto, você não percebeu?

Não tem nenhum amigo seu

Nos anúncios de TV!

Garotos propaganda seguem uma linha:

Corpo malhado, rosto sem espinha,

Quem se parece com você?

.....

Cê acha que a felicidade

Ou sua popularidade

Têm ligação de fato

Com a marca do seu sapato?

Ei, garota, ninguém começa a te ligar

Porque você trocou seu celular

Por um que não cobra torpedo

Ei, garota, quem “ama muito tudo isso”

Só ganha um corpo mais roliço

E o risco de morrer mais cedo

O jeans não é daquele jeito

Em quem não tem corpo perfeito

Aquela tinta de cabelo

Só fica bem na modelo

Nem a música que você canta

Sai de graça da garganta:

Pagaram pra você escutar

Até aprender a gostar! (Jabá! Jabá!)

Atitude não se compra

Não se come, não se veste

Atitude não se assiste

Não se ouve, não se investe

Nem a musa do verão dá Ibope

Sem passar no Photoshop

Talvez você fosse ela

Se estivesse na novela

Atitude

O que é atitude?

Não é obedecer à mídia que te ilude

Atitude

Em cabeça vazia

Não é coisa nenhuma,

É só hipocrisia

Agora que já fizemos a leitura da letra da música, você deve ter percebido de que tipo de atitude o texto fala. Então, que tal discutirmos um pouco mais sobre essa tal atitude e conferir se você está realmente atento?

1. Sabemos que todo texto tem um propósito. Alguns buscam apenas entreter; outros, informar; outros ainda, convencer, persuadir o leitor/ouvinte. E, com certeza, não foi à toa que a banda *Os Seminovos* criou a canção “Atitude”. Pela leitura, podemos inferir que a intenção da banda é

- mostrar que a palavra atitude tem ganhado um sentido positivo entre os jovens.
- defender a idéia de atitude transmitida pelos meios de comunicação em geral.
- alertar aos jovens que a mídia tem se utilizado do conceito de atitude para obter lucros.
- mostrar aos jovens que o consumismo não proporciona felicidade, nem bem estar.

2. Agora, observe o início da canção. Você percebeu que o compositor faz duas afirmações gerais que expressam bem o posicionamento dele diante da banalização do conceito de atitude? Releia a primeira estrofe e responda:

- Quais são essas duas definições de atitude dadas pelo compositor. Transcreva-as.

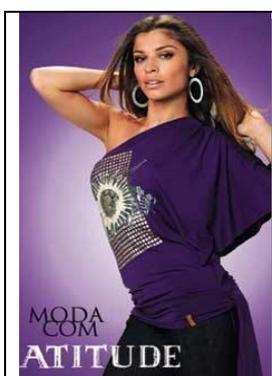
- Quem você acha que se utiliza do conceito de atitude para explorar a juventude?

3. Ainda com relação à primeira estrofe, podemos dizer que o compositor define a palavra atitude de maneira metafórica. Você deve estar lembrado que metáfora é uma figura de linguagem que emprega uma palavra fora de seu sentido comum; é uma espécie de comparação subentendida, não é? Sabendo disso, responda aos seguintes questionamentos:

- Com o que o compositor está comparando “atitude” quando utiliza os termos “roteiro” e “final feliz”?

- O que será que o compositor quis sugerir ao fazer essa comparação?

4. A foto abaixo foi retirada de um anúncio de jornal que falava sobre a nova campanha publicitária de uma empresa de moda. Observe a imagem atentamente e responda às questões que seguem.



Grazi Massafera é a nova estrela da campanha: conceito atitude vai continuar.

- A relação existente entre o slogan da imagem ao lado e a letra da música d’*Os Seminovos* é de

- oposição
- complementação
- causa e consequência

- Na legenda da foto temos a seguinte descrição: “conceito atitude vai continuar”. Qual seria esse conceito de que o anúncio fala?

- Qual a posição da banda em relação a “atitude” a que remete a propaganda, positiva ou negativa? Retire do texto pelo menos três trechos que justifiquem sua resposta.

(Diário do Nordeste, 18/06/07)	Trechos: → → →
-----------------------------------	-------------------------

5. Para que um texto cumpra bem seu objetivo, é necessário que sua linguagem esteja de acordo com seu público alvo. O que significa que a pessoa que escreve, e também a que fala, tem sempre em mente seu leitor ou ouvinte. No caso da música “Atitude” não é diferente, o compositor se dirige a um grupo de pessoas em especial. Você percebeu qual? Retire da canção pelo menos três passagens que levaram você a essa conclusão.

→ _____
 → _____
 → _____

6. Considere os versos e as alternativas abaixo. Em seguida, coloque V nas alternativas que forem verdadeiras e F nas que forem falsas.

- I. É **só** uma ferramenta pra explorar sua juventude
 II. É **só** um roteiro

- () No primeiro verso, o termo em destaque tem o mesmo valor de “apenas”, “somente”, e é invariável.
 () No segundo verso, o termo em destaque qualifica a expressão “um roteiro”.
 () Em ambos os versos, o termo “só” possui o mesmo significado.
 () No primeiro verso, o termo em destaque pode ser posicionado depois da expressão nominal “uma ferramenta” sem alterar o sentido da frase.
 () Em ambos os versos, o termo “só” pode ser omitido sem alterar em nada o sentido da frase.

7. Como você deve ter notado, a música faz um diálogo muito próximo com o seu interlocutor (ouvinte/leitor). Essa proximidade acontece porque

- a. o compositor questiona e fala diretamente com o leitor/ouvinte, utilizando uma linguagem formal.
 b. o compositor critica indiretamente o leitor/ouvinte através de uma linguagem metafórica.
 c. o compositor concorda com o leitor/ouvinte, utilizando uma linguagem de tom gentil.
 d. o compositor indaga e confronta o leitor/ouvinte, utilizando uma linguagem direta e informal.

8. Ao longo da canção, encontramos os seguintes versos: “O jeans não é **daquele** jeito”; “**Aquela** tinta de cabelo”; “Só fica bem **na** modelo”; “Nem **a** musa do verão dá Ibope”. Observe o emprego dos termos em destaque e assinale a opção que contém os itens corretos:

- I. Os termos em destaque se remetem a algo que já foi dito anteriormente no texto
 II. Os usos dos pronomes demonstrativos e dos artigos definidos sugerem que o compositor fala de algo que está no cotidiano dos jovens
 III. Os usos dos pronomes demonstrativos e dos artigos definidos supõem que o leitor da canção não conhece previamente a referência dos versos
 IV. Os termos em destaque sugerem que o leitor compartilha o mesmo conhecimento que o compositor
- a. Somente I e II
 b. Somente II e IV
 c. II, III e IV

d. Todas estão corretas

9. Na música *Atitude* o autor da canção pressupõe que você, leitor, já esteja tão familiarizado com o que é dito, que toma a liberdade de utilizar os pronomes demonstrativos (em destaque) sem que antes tenha mencionado o objeto a que eles se referem. Você percebeu? Veja só:

I. *O jeans não é **daquele** jeito.*

II. ***Aquela** tinta de cabelo.*

a. Neste caso, o que levou o autor da música a pensar que você, leitor, tivesse familiaridade com o assunto? Discuta com seus colegas.

b. De acordo com a sua compreensão, diga que sentido o autor quis dar às expressões ao utilizar os demonstrativos destacados em I e II.

- De que jeito é o jeans?

- A qual tinta do cabelo se refere? Trata-se de uma marca específica?

10. Como já vimos lá atrás, no caderno 1, as aspas podem vir no início e no fim de um texto citado literalmente, e, entre outras coisas, podem ter a função de reproduzir a idéia ou as palavras de outro texto indicando um sentido especial. Você deve ter percebido que na letra da música elas aparecem no seguinte trecho:

Quem “ama muito tudo isso” só ganha um corpo mais roliço e o risco de morrer mais cedo.

Neste caso, você saberia informar a que outro texto a expressão entre aspas está se referindo? E que outro sentido seria este? Se não souber, não tem problema, discuta sobre isso com seus colegas e tente adivinhar de acordo com as pistas que esta passagem fornece.

11. Você já ouviu falar em intertextualidade? Se não, este é um ótimo momento para você saber um pouco mais sobre este recurso tão usado no nosso dia-a-dia!

A intertextualidade acontece quando utilizamos um texto que já existe para produzir um outro texto que, entre tantas coisas, concorde ou discorde com a idéia presente no texto inicial. Deu pra entender? Bem, nada melhor que a prática. Então, que tal observar como a intertextualidade acontece na imagem a seguir?



(Imagem disponível em:

- a. Você poderia retirar o trecho da música *Atitude* com que a imagem ao lado dialoga?

- b. A ideia expressa na imagem é de concordância ou discordância com a ideia expressa pela música? A partir de que frase você conclui isso?

spestaninha.blogspot.com)	
---------------------------	--

c. Tanto o trecho da música quanto a imagem são exemplos de intertextualidade, pois dialogam com um texto original que é o slogan de uma empresa de *fast food*. Como você já deve ter percebido, diferentemente do que acontece na música, na gravura há uma alteração do texto originário. Neste caso, a substituição da palavra “amo” por “engorda” ocorreu para:

- () Fazer uma adaptação do novo texto às novas situações.
- () Reafirmar e reforçar a ideia do texto original.
- () Explicar a ideia do texto original.
- () Ridicularizar a ideia do texto original.

12. Você observou que no último verso da quinta estrofe o compositor traz uma palavra que pouco escutamos no nosso cotidiano? Você consegue identificar de qual palavra estamos falando? É isto mesmo! Jabá. Observe abaixo os vários significados que esse vocábulo possui e responda o que se pede:

- I. Jabaculê, propina que é paga ilegalmente para rádios e programas de TV pelas gravadoras e artistas famosos
- II. Roupa de casimira, de tecido de lã leve
- II. Carne seca, charque
- IV. Comida de quartel

a. Dentre as opções acima, qual você acha que representa o sentido com que o vocábulo “jabá” aparece na canção?

b. Como você chegou a essa conclusão? Prove, utilizando trechos da música.

c. Você notou que no sétimo verso dessa estrofe o compositor não determina o sujeito pagante do suposto jabá? Que relação essa forma “pagaram” tem com o conceito de jabá utilizado na canção?

13. Observe a seguinte passagem:

Nem a musa do verá dá Ibope sem passar no Photoshop.

a. Nesse pedacinho da canção, quando o autor fala em “musa do verão”, é claro que ele não está se referindo a uma pessoa única e específica. Então, que sentido a expressão tem na música? A que(ou quais) tipo(s) de pessoa(s) você acha que o compositor está se referindo?

b. Qual seria a ideia central que essa passagem expressa?

- () A mídia ilude e vive de falsa aparência.
- () Ninguém é perfeito.
- () É preciso usar photoshop nas fotos para ficar realmente bonito.
- () Só é possível tornar-se famoso usando maquiagem e photoshop.

14. Para finalizar, depois de tudo o que vimos e estudamos, você saberia dizer o que é “atitude” para *Os Semínovos*?

a. Você viu que ao longo de toda a canção várias passagens são utilizadas para argumentar sobre o conceito de atitude e reforçar, assim, a posição do grupo. Em qual dos trechos a seguir você acha que mais fica explícita a opinião d’*Os Semínovos* sobre o assunto?

() “É só um roteiro”

() “É só uma ferramenta pra explorar sua juventude”

() “Em cabeça vazia, não é coisa nenhuma”

() “O jeans não é daquele jeito em quem não tem corpo perfeito.”

b. E para você, jovem, o que é atitude?

ANEXO E:

Atividade produzida pelos sujeitos de pesquisa no decorrer da oficina

Olá, caro aluno! E aí, tudo beleza? Tranquilo? Maneiro? Massa?

Percebeu como podemos utilizar outras formas para expressarmos a mesma ideia? Quando estamos em uma conversa com um amigo falamos diferente do modo como falamos com nossos pais, não é verdade? Já percebeu que dependendo também da região geográfica há uma forma de falar?

Durante essa unidade vamos abordar as variedades linguísticas. Em especial, a que predomina no Nordeste brasileiro. Você gosta de acessar a internet? Possui um perfil nas redes sociais? Já ouviu falar na página Nação Nordestina, que é propagada na atual rede social mais acessada (facebook)? Essa página além de divulgar o orgulho nordestino, também divulga suas peculiaridades. Há, inclusive, um Curso Intensivo de Nordestinês! Abaixo temos algumas de suas publicações:

Curso intensivo de "Nordestinês"

A palavra do dia é:

"XODÓ"

Um amor, uma ternura, Uma paixão muito doce.
"Essa menina é o meu xodo!"



www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de "Nordestinês"

A palavra do dia é:

"LISO"

Falta de grana! A pior ofensa para um Nordestino. É muito mais que uma pessoa sem dinheiro. O liso está para o Nordestino assim como o "loser" (perdedor, derrotado) está para o americano.
"Mulher, eu lá vou pro forró com aquele cabra vêi liso, vou nada!"



www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de "Nordestinês"

A palavra do dia é:

"ESTRIBADO"

Montado na grana. Com muito dinheiro.
"Rapaz, Chico acertou no jogo do bicho e está estribado!"



www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Curso intensivo de "Nordestinês"

A palavra do dia é:

"ARENGAR"

Provocar briguinhas, ou intrigas, intimidar.
"Pai o menino está arengando comigo".



www.facebook.com/nacaonordestina - Curta aí que tá Pai'dégua!

Você já utilizou alguma dessas expressões no seu dia a dia? Já ouviu algum dos seus familiares utilizando-as? Tenho certeza que sim! São linguagens típicas da nossa região, facilmente compreendidas por seus falantes. Com base nas imagens acima, responda as seguintes questões:

- 1) Seguindo o mesmo raciocínio das publicações da página Nação Nordestina, referente ao Curso Intensivo de Nordestinês.
 - a) Faça a associação entre as colunas das seguintes expressões com seus respectivos significados.

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| (1) buliçoso | () perna muito fina. |
| (2) cambito | () região do pescoço. |
| (3) carão | () pessoa que mexe em tudo. |
| (4) cangote | () pessoa muito irritada. |
| (5) espritado | () bronca, reclamação. |

b) Você desconhecia alguma das palavras do item anterior? Quais? Explique de que forma você construiu a relação entre os termos.

2) Sabemos que as expressões nordestinas são inúmeras. Além das que já foram trabalhadas anteriormente, escolha um termo tipicamente nordestino muito utilizado por você, dê seu significado e exemplifique com uma frase. Em seguida, discuta com seus colegas de classe os significados dos termos escolhidos e as frases construídas.

3) Você está habituado com o ambiente da rede social facebook? Sabe o que significa “curtir” dentro dessa realidade? Se não, o “curtir” é uma ferramenta dessa rede que serve para informar os interesses e aprovações dos seus usuários acerca de um determinado assunto.



a) No canto inferior direito das ilustrações sobre o Curso de Nordestinês, há um convite para “curtir” a página Nação Nordestina na frase “Curta aí que tá Pai d’égua”. Em que outra situação você usaria a expressão “Pai d’égua”? Discuta os resultados com seus colegas e professor (a).

b) Observe as frases abaixo:

I. Pense num casamento **Pai d’égua**, o da minha irmã.

II. Essa demissão foi **Pai d’égua**! Só do meu setor demitiram vinte pessoas.

Escolha expressões de mesmo sentido na norma culta para substituir os termos destacados e reescreva as frases.

4) A imagem nordestina apresentada pelo Curso, com todas as suas características físicas, faz com que você se identifique com esse personagem? Justifique sua resposta e reflita com seus colegas.

5) Como sabemos, o “Nordestinês” ensinado no Curso em questão, é uma variedade linguística que caracteriza a fala da região do Nordeste brasileiro. No nosso dia a dia, utilizamos com frequência essas expressões em situações informais como em uma conversa entre amigos, mas em certas ocasiões, é necessário adequarmos nossa fala à norma culta da

língua portuguesa. Dessa forma, construa uma frase para cada expressão que se segue, fazendo sua correspondência para a forma padrão.

- a) Liso: _____
 b) Estribado: _____
 c) Arengar: _____
 d) Xodó: _____

Ao verificar a imagem do Curso que retrata a personalidade nordestina, é possível fazer uma conexão com um personagem bastante conhecido, Luiz Gonzaga. Você sabe quem ele foi? Sabe quais foram suas contribuições e sua importância para essa região do Brasil?

SAIBA MAIS

Luiz Gonzaga (1912-1989) foi um músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do nordeste brasileiro.

Fonte: http://www.e-biografias.net/luiz_gonzaga/

Agora que conhecemos um pouco mais sobre o Rei do Baião, que tal conhecermos uma de suas obras? Leia a seguir, a canção "Vozes da Seca", composta no ano de 1953.

VOZES DA SECA – LUIZ GONZAGA

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
 Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
 Mas doutô uma ismola a um homem qui é são
 Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
 É por isso qui pidimo proteção a vosmicê
 Home purnóisescuído para as rédias do pudê
 Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
 Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
 Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
 Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
 Livre assim nós da ismola, que no fim dessaestiage
 Lhe pagamointé os juru sem gastar nossa corage
 Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
 Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
 Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
 Como vê nosso distino mercê tem nas vossa mãos

6) Por que você acredita que Luiz Gonzaga escolheu "Vozes da Seca" como título dessa canção? A que vozes ele faz referência? Reflita.

7) No início do texto, o compositor trata por "doutô" a pessoa com que ele fala. A partir dessa forma de tratamento, a quem você acha que esse texto é direcionado?

- a) um médico;
- b) um advogado;
- c) uma autoridade política;
- d) um coronel.

8) A ausência de pluralizações e do uso da norma culta prejudicou a compreensão da música?
Por quê?

9) Podemos inferir que a temática geral do texto é:

- I. Mostrar a situação do Nordeste para o mundo;
- II. Pedir ajuda aos governantes para melhorar a situação no Nordeste;
- III. Voltar os olhares para a questão da seca em sua região;

Estão corretas as afirmações:

- a) Somente em I;
- b) Em I e II;
- c) Em II e III;
- d) Todas estão corretas.

10) A música apresenta uma imagem da região nordeste da década de 50. Você considera que essa figura ainda é a mesma? O que distingue o nordeste daquela época do nordeste atual?
