

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA INTERLOCUÇÃO E DA SOCIOCOGNIÇÃO¹

Jariza Augusto Rodrigues dos SANTOS
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
jarizadossantos@gmail.com

Resumo: Por ser ainda a principal fonte de leitura de grande parcela dos alunos do Ensino Básico e o principal instrumento de trabalho de que o professor dispõe, o livro didático de Língua Portuguesa assume um papel importante na formação do leitor-produtor de texto. Contudo, nem sempre esse instrumento incorpora às suas atividades os pressupostos da Linguística Textual que diz tomar como base. Por isso é fundamental que o docente possua autonomia para avaliar, criticar e complementar o material de que dispõe, e até mesmo para produzir o seu próprio. No entanto, para que haja essa autonomia, é preciso que ele esteja embasado teoricamente e que saiba como aliar tal embasamento às suas práticas. A partir desse entendimento, lançamos olhar para o contexto de formação docente a fim de investigar até que ponto uma metodologia pautada concepção de língua(gem) como interlocução (BAKHTIN, 2011) e na noção de aprendizagem como cognição situada (COSTA, 2010) contribui para o desenvolvimento e para a apropriação não apenas do saber teórico, mas do saber prático. Para tanto, ofereceremos aos alunos do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará uma oficina de elaboração de material didático.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Formação docente; Produção de material didático; Cognição situada.

1. Introdução

Com a consolidação da Linguística como ciência, eclodiram investigações voltadas para o texto. Em sua fase inicial, estudiosos da linguagem entendiam-no como uma “frase complexa”. A ideia defendida era a de que a mensagem poderia ser compreendida a partir da decodificação dos elementos sintático-semânticos. Essa visão estruturalista influenciou fortemente (e continua a influenciar ainda hoje) o ensino de língua materna, que teria como foco o estudo da gramática, da frase isolada, do texto desfragmentado.

Atestando a limitação desse modelo teórico, estudos posteriores defenderiam a necessidade de voltar o foco não apenas para a materialidade textual, mas para o texto em “seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta.” (KOCH, 2004, p. 14). Expandiam-se, assim, as linhas de observação da Linguística Textual (LT), que passou a observar o texto em sua relação com o contexto.

Não demorou muito para os linguistas reconhecerem a necessidade de considerar, além do contexto, os sujeitos em interação. Ganhou força o interacionismo. Segundo essa vertente, “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação” (KOCH, 2011, p. 17); é nele e por meio dele que as pessoas interagem. O sentido não está, pois, nem no próprio texto nem na percepção do indivíduo, antes, é construído colaborativamente, na interação texto-sujeito.

Somente em fins do século XX, a concepção sociocognitivista de base interacionista viria despontar. Nessa perspectiva, amplia-se a noção que até então se tinha de texto: para sua produção/compreensão convergem os elementos verbais e não verbais, incluídos aqui o

¹ As reflexões apresentadas neste artigo são um esboço geral do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo por ocasião do mestrado em Linguística Aplicada da UECE.

contexto de enunciação (já investigado desde a chamada “virada pragmática”), e o conhecimento socioculturalmente construído e partilhado. Enfim, o texto passa a ser compreendido em sua dinamicidade. Quanto ao sentido, passa a ser concebido como resultado “de operações cognitivas ancoradas nas práticas sociais, nas atividades verbais e nas negociações dentro da interação.” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 17). Nas palavras de Cavalcante, Brito e Custódio Filho (no prelo),

Essa forma de considerar o estatuto do texto abre novas perspectivas tanto para o universo teórico quanto para o universo pedagógico, que, cada vez mais, deve promover condições que estimulem os aprendizes a desenvolver a competência comunicativa em diferentes linguagens. (s.n)²

Assim como os autores, consideramos que a perspectiva da sociocognição tem muito a contribuir se for adotada em sala de aula, visto ser a que melhor dá conta, na atualidade, da complexidade da língua. Contudo, apesar das contribuições que a adoção dessa perspectiva pode trazer ao ensino de língua materna, temos de concordar com Costa (2010, p. 152) quando afirma que o desenvolvimento das teorias linguísticas torna o objeto de ensino mais complexo e gera, pois, desafios à prática pedagógica.

2. A influência da formação docente e dos manuais didáticos nas práticas de ensino

Ao voltarmos nosso olhar para as práticas de ensino de língua materna, é possível constatar que a escola, na maioria das vezes, não acompanha os avanços teóricos da Linguística de Texto. Parece haver certa dificuldade de se quebrar antigos (e tão enraizados) paradigmas e buscar uma concepção de língua(gem) pautada na interação e na noção de aprendizagem como saber construído de forma situada.

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 as contribuições das teorias vistas na universidade para a escola são praticamente nulas; segundo eles, as duas realidades são díspares, o que torna difícil a aplicação de tais teorias ao cotidiano da sala de aula; e 60% admitiu utilizar o manual didático como principal fonte de pesquisa e único recurso em sua prática pedagógica.

Esse último dado merece atenção porque, conforme apontam várias pesquisas⁴, os livros didáticos de Língua Portuguesa, apesar das inegáveis melhorias que vêm apresentado ao longo dos anos, de um modo geral, não incorporam às suas atividades os pressupostos teóricos que dizem tomar como base. O que acontece é que muitos deles afirmam se pautar numa concepção dialógica de língua, mas, quando se analisa a abordagem textual que trazem, observa-se que continua arraigada às suas atividades a perspectiva fragmentada, descritiva, disfuncional e monologal de texto. Portanto, se o docente direciona suas decisões pedagógicas a partir de tais compêndios, muito provavelmente oferecerá poucas contribuições para um ensino de língua materna que desenvolva a competência linguística necessária à interação nas diversas situações comunicativas.

² Sem número.

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 Morais Antunes, teve duração de um ano (março de 2008 a março de 2009) e contou com o auxílio financeiro da FUNCAP.

⁴ Dentre elas, as de Marcuschi (1997; 2003); Rojo & Batista (2003); Dionísio & Bezerra (2003); e Buzen (2005), só para citar algumas.

Acreditamos que, embora o manual didático seja um instrumento de trabalho importante e necessário ao professor, não deve ser usado como uma “cartilha fechada” (nas palavras do diretor de políticas de material didático da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Marcelo Soares⁵). Até porque, conforme disse em entrevista a autora Magda Soares, “O professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter.”⁶. Todavia, para que o docente possua essa autonomia para avaliar, criticar e complementar o material de que dispõe (e até mesmo para produzir o seu próprio), precisa estar embasado teoricamente. E, mais do que ter embasamento, deve saber como trazê-lo a suas práticas.

Ainda que, como já referido, alguns docentes considerem difícil aplicar as teorias linguísticas à sala de aula (e reconhecemos que realmente o é), essa não é tarefa impossível, como nos mostra o relato de Parente & Costa (2008). Nele, “[...] o leitor irá encontrar a voz de uma professora que, inconformada com o baixo aproveitamento dos alunos, inovou sua prática” (p. 73).

Em seu trabalho (PARENTE & COSTA, 2008), 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. As condições de ensino eram problemáticas: alunos pouco motivados, com praticamente nenhum interesse em leitura, e escola com exíguos recursos. Apesar disso, a professora que conduziu a experiência, a partir da perspectiva da interação e da cognição situada, 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.

Determinante para o resultado satisfatório da experiência foi o fato de a professora abrir espaço para momentos de interação, de construção conjunta de conhecimento; momentos em que os saberes e as experiências dos alunos foram considerados. Esse relato vem, então, comprovar a ideia de que

[...] a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento partilhado na sala de aula. (MOITA-LOPES, 1996, p. 96)

Ao nos deparar com trabalhos como esse e ao confrontá-los com os resultados que obtivemos na pesquisa feita com docentes (RODRIGUES & ANTUNES, 2008), somos levados a levantar a seguinte hipótese acerca dos motivos para a não inserção da teoria na prática escolar: boa parte dos professores ou não têm uma verdadeira compreensão dos pressupostos teóricos vistos na academia ou não sabem como incorporá-los à sua prática. Tal hipótese nos faz, 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, deveria, de forma mais contundente, influenciar e nortear as escolhas pedagógicas e metodológicas do futuro professor.

Quanto a esse espaço de formação, serviu-nos de motivação o trabalho desenvolvido por Costa (2011a; 2011b) com alunos do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Enquanto professora da disciplina de Teoria e Ensino de Língua Portuguesa, Costa realiza uma espécie de oficina em que os graduandos são estimulados a produzir - fundados nos pressupostos teóricos do sociocognitivismo e do interacionismo - material didático para

⁵ Em entrevista, disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3607695-EI8266,00-Professor+deve+ir+alem+do+livro+didatico+diz+especialista.html>. Acesso em: 06 jan. 2012.

⁶ Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 06 jan. 2012.

ensino de leitura/escrita. Como resultado dessa prática, os discentes têm demonstrado, ao longo da disciplina, uma percepção e atitude diferenciada em relação ao texto, o que os tem motivado a produzir trabalhos nessa área⁷.

O trecho a seguir, extraído de um desses trabalhos, dá-nos uma ideia preliminar sobre a interação que se desenvolve durante esse processo de construção de atividades:

As sugestões de reformulação das questões, tanto da parte da professora quanto da parte dos colegas, levaram-nos a construir diversas versões, até chegarmos a uma final, que foi considerada aceitável. A partir dessa experiência, compreendemos que os materiais didáticos devem dialogar com os alunos para que, por meio das atividades dispostas neles, seja possível dar continuidade ao trabalho do professor, o qual, por sua vez, deve entender que a aprendizagem não se faz por memorização de teorias, mas pela reflexão e, principalmente, pelo conhecimento de mundo que é incorporado nas experiências de vida. (OLIVEIRA & COSTA, 2011)

Consideramos necessário fazer toda essa discussão sobre concepção de texto, ensino de língua materna e uso de material didático a fim de contextualizar as principais questões que norteiam a pesquisa que desenvolveremos. Tais questões são voltadas para o funcionamento do trabalho desenvolvido por Costa, do qual participaremos não apenas como pesquisador/observador, mas também como membro atuante no papel de professor/mediador (já que estaremos na sala de aula em cumprimento do Estágio Supervisionado em Docência).

Em tese, nossa pesquisa pretende investigar a) qual a concepção de texto apresentada pelos alunos da graduação quando iniciam a disciplina de Teoria do Ensino de Língua Portuguesa; b) se e de que maneira os docentes em formação buscam incorporar o conhecimento teórico acerca do texto às suas atividades; e c) até que ponto o conhecimento teórico construído ao longo da disciplina pelos discentes contribui para a produção de material didático pautado na sociocognição e na interação⁸.

Tais questionamentos tiveram ainda sua motivação 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. Como Moita Lopes (1996), acreditamos que

[...] o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como forma de co-participação social. (p. 88).

Por isso, 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 aprendizagem como cognição situada, defendemos, com Costa (2010), que é preciso instigar o professor ainda em formação a produzir, a vivenciar a teoria.

3. A fragilidade do modelo tradicional de ensino

Como mencionamos anteriormente, em um primeiro momento, a Linguística Textual adotou uma perspectiva estruturalista, na qual a língua era considerada um sistema abstrato e autônomo de regras, capaz de comportar toda a significação, independentemente dos

⁷ Ver, por exemplo, Oliveira & Costa (2011) e Sousa & Costa (2011).

⁸ Consideramos importante salientar que, devido ao fato de a nossa pesquisa ainda se encontrar em andamento, não podemos apresentar, neste artigo, dados conclusivos acerca desses itens.

interlocutores (aos quais cabia apenas o papel de decodificador passivo) e dos aspectos extralinguísticos envolvidos na enunciação.

O texto era visto, pois, como uma “frase complexa”, “uma seqüência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente” (KOCH, 2004, p. 7), enfim, como o resultado da combinação de elementos lexicais, morfológicos e sintáticos.

Ora, sendo a língua uma combinação de 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.

Essa concepção de língua/texto orientou (e orienta ainda hoje) o modelo tradicional de ensino de língua materna, o qual direcionou sua atenção para a estrutura linguística. As aulas de Língua Portuguesa passaram, portanto, a girar quase que exclusivamente em torno do estudo gramatical. Como consequência desse enfoque, temos a ênfase no ensino normativo de regras e na correção escrita, a supervalorização da linguagem padrão e a abordagem descontextualizada e fragmentada do texto.

Bakhtin/ Volochínov⁹ (2010) rejeitam esse modelo 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, se adequa às diferentes situações enunciativas e aos diferentes propósitos comunicativos. Assim, para os filósofos,

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)

Refutando, então, uma concepção estruturalista da linguagem, os teóricos russos 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. (grifos do autor) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127)

Em consonância com a visão de língua adotada, a perspectiva formalista segue uma orientação pedagógica voltada para supervalorização de conceitos teóricos absolutos e descontextualizados em detrimento do saber prático. Dessa forma, o saber sobre algo é ensinado separadamente do saber sobre como aplicar este algo e sobre como ele funciona.

A respeito da ineficiência da adoção dessa prática, Barrenechea (2000, p. 141-142) argumenta 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.”.

Quando a academia também passa a assumir 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).

⁹ Como há divergências quanto à autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, optamos por usar “Bakhtin/Volochínov” seguido de plural quando fizermos referência à obra.

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.

4. Concepção de aprendizagem pautada na interação e na cognição situada

Em meados da década de 1990, ganham força os estudos na área da cognição, principalmente aqueles que incorporam “aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo” (KOCH, 2004, p. 30). Ascende o sociocognitivismo. Segundo essa perspectiva, 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.

Esse novo quadro teórico contribuiu para o desenvolvimento da atual fase da LT, que passou a incorporar os pressupostos da cognição incorporada e situada.

Alarga-se a compreensão sobre os fenômenos da linguagem. 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, por sua vez, 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. Nas palavras de Costa (2007, p. 11),

[...] 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.

Segundo argumenta a autora, as palavras, por elas mesmas, deixam de ser encaradas como portadoras de significado, tal como a forma verbal deixa de ser vista como o limite do texto.

Defende-se, a partir de então, que 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, é assumida por Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111):

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 os filósofos, 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.

No tocante ao ensino, os autores asseveram que

[...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98)

Surge daí um novo modelo de abordagem pedagógica, o qual se apoia na concepção de língua enquanto interação e de aprendizagem enquanto cognição situada.

Consoante esse modelo de ensino, a aprendizagem não é algo que vem de fora e que pode ser imposto ao aluno como um conjunto de saberes rígidos, ao contrário, ela está atrelada às situações vivenciadas pelo sujeito. Como propõe Costa (2007, p. 57), “grande parte da capacidade cognitiva está voltada para as questões que vão surgindo, de forma contingente, a cada momento da nossa vida.”.

Para os defensores dessa visão (e aqui nos incluímos), é ineficaz um ensino de regras e definições fora de um contexto de significações porque, como resultado de tal método, os alunos pouco saberão como aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas. Por outro lado, argumenta Barrenechea (2000), “Qualquer aprendizado que tenha ocorrido em uma situação de atividade é robusto o bastante para ser transferido para além daquela situação” (p. 144).

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. Assim como Costa (2010), defendemos 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).

Acreditamos, 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.

5. Um plano de atuação rumo ao que propomos

Apesar de os princípios da sociocognição serem foco das investigações da Linguística Textual há mais de duas décadas, eles ainda não penetraram de maneira expressiva a sala de aula. Conforme constata Marcuschi (2000, n/p), “houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino.”. Assim, esperamos, com a realização do nosso trabalho, contribuir para a diminuição da lacuna existente entre os atuais achados da LT e a escola. Para isso, como já referido, tomaremos por orientação os pressupostos da aprendizagem como cognição situada e incorporada e a concepção dialógica da língua.

Para obtenção dos dados e para produção de interpretações e explicações que procurem dar conta dos objetivos que propomos, recorreremos aos procedimentos metodológicos que ora descrevemos.

A fim de averiguar qual a concepção de texto os alunos da graduação têm quando chegam à disciplina, antes de uma discussão teórica mais aprofundada, no início do período letivo, será feita uma atividade de sondagem, na qual serão distribuídos alguns textos para que, a partir deles, os graduandos elaborem questões de compreensão. A realização dessa atividade ocorrerá de forma livre, sem nenhuma exigência prévia: o tipo de questão e de abordagem textual ficará a critério do aluno. Observaremos, 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 será importante para o nosso trabalho porque,

quando a compararmos com o material didático produzido ao final da disciplina¹⁰, fornecer-nos-á subsídio para atestar se houve ou não mudança na perspectiva de texto adotada pelos discentes.

Após a atividade de sondagem, dar-se-á início às discussões teóricas que embasarão a análise e produção de material didático. Nesse momento, os graduandos receberão diversos textos relacionados ao ensino de língua materna. Nossa intenção é que, após cada leitura, haja um debate sobre as ideias defendidas pelos autores de tais textos. Além da interação em sala de aula, os alunos poderão continuar a trocar ideias pelo e-mail da turma¹¹. Essa etapa é tão relevante para a nossa investigação quanto a anterior. Embora nosso foco seja a produção de material didático, acreditamos que observar o posicionamento e comportamento do discente durante todos os momentos da disciplina é importante para compreender o processo de elaboração, visto que o produto final nada mais é do que o resultado do conhecimento construído em tais momentos. Por isso, tanto durante as discussões teóricas quanto durante as etapas subsequentes tomaremos nota de campo e faremos relatórios de observação, nos quais discorreremos sobre o desenvolvimento da aula, a interação com os alunos e a participação destes. Esses registros serão mais um instrumento que nos servirá de suporte para avaliar se há ou não mudança de concepção teórica do graduando.

Depois do embasamento teórico, serão apresentadas, para análise, atividades de alguns livros didáticos. Os discentes analisarão tanto atividades de livros tradicionais quanto dos módulos de Língua Portuguesa do material fornecido pela SEDUC¹² 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 apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem. Durante esse período, incentivaremos os graduandos a confrontarem a teoria vista na disciplina com a forma pela qual o texto é abordado nesses compêndios. Consideramos tal atividade fundamental para que o aluno crie consciência sobre a necessidade de se tentar aliar teoria à prática.

Somente após esse trabalho de embasamento teórico e de análise crítica de material didático, num último momento, será solicitada aos graduandos a produção de uma segunda atividade didática (esta corresponderá a uma das avaliações para aprovação na disciplina). Caberá aos alunos escolher o texto e fazer a abordagem que considerarem pertinente. No entanto, diferentemente de como ocorreu com a atividade produzida no início da disciplina, a elaboração do material se desenvolverá de forma gradual e colaborativa, por isso, antes de entregar a versão final, o discente terá chances de fazer várias reformulações.

Haverá vários encontros nos quais os alunos poderão apresentar suas ideias, tirar dúvidas, pedir e dar sugestões, mostrar a atividade em andamento, compartilhar experiências, etc. E será justamente nesses encontros que mais nos valeremos da gravação como recurso de pesquisa. Tal registro nos servirá de auxílio na descrição e análise do processo de produção do material. Além do momento em sala, contaremos ainda com a interação via correio eletrônico

¹⁰ Como já tivemos oportunidade de mencionar, uma das nossas propostas consiste em oferecer uma disciplina de elaboração de material didático de produção/compreensão textual.

¹¹ Esse e-mail será criado, logo no início da disciplina, a fim de facilitar a interação com e entre os alunos e de proporcionar a troca de materiais e experiências. Por meio dele a turma poderá tecer comentários sobre os textos lidos durante as aulas; apresentar sugestões, críticas e/ou dúvidas; apresentar as atividades didáticas que forem produzindo; comentar o trabalho dos colegas, etc.

¹² Esses módulos (três ao todo) configuram-se no livro em formato de revista, que tem por título *Siaralendo*. A equipe responsável pela elaboração 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).

– como explicitamos –, por onde a turma poderá continuar trocando experiências. Optamos por mais esse instrumento de análise por termos consciência de que a aula, por si só, “nem sempre recobre o conjunto de interações que se podem operar em torno de um objeto de ensino e de um objetivo didático particulares.” (SANTOS-GOMES et al., 2010, p. 330). Só depois de todo esse processo de construção colaborativa é que o aluno entregará a versão final da atividade. Essa etapa especificamente terá significativa importância para o nosso trabalho, pois é nesse momento que poderemos observar mais diretamente como a noção de texto construída ao longo da disciplina pelos graduandos vai influenciar suas escolhas no momento da produção de material didático. A fim de melhor compreender as impressões dos graduandos sobre tudo o que vivenciaram durante a disciplina, de poder esclarecer dúvidas e de enriquecer dados, recorreremos ainda – nesse momento final, ou mesmo nos demais – a entrevistas.

Terminada nossa atuação no Estágio Supervisionado, em que já estaremos de posse dos dados, daremos início à análise e interpretação das atividades produzidas e dos demais dados coletados, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta do problema e das questões que motivaram a investigação. Nesse período, confrontaremos a teoria vista durante as aulas com o material produzido, a fim de averiguar até que ponto uma metodologia orientada pela noção de linguagem como interlocução e de aprendizagem como cognição situada contribui para que os professores em formação consigam estabelecer um elo entre teoria e prática.

6. Algumas considerações

Embora algumas pesquisas estejam sendo desenvolvidas no âmbito do ensino, há ainda muito a ser feito para que a perspectiva dialógica, sociodiscursiva e situada seja adotada pela escola. É preciso que as investigações na área da sociocognição não fiquem apenas no âmbito da academia, mas que sejam pensadas no nível de aplicação nas aulas de língua materna; além disso, é preciso também que as pesquisas em Linguística Aplicada que se relacionam diretamente ao ensino voltem sua atenção ao contexto de formação docente, haja vista ser esse o espaço em que os futuros professores construirão as bases teóricas que irão (ou que pelo menos deveriam) influenciar seu proceder pedagógico.

Nosso propósito com a execução de um trabalho investigativo-participativo (BORTONI-RICARDO, 2008) na formação docente é, dentre outras coisas, 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 reclamada (e necessária), entre teoria e prática.

Acreditamos que a atuação na sala de aula da graduação é 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 junto com a turma sobre elas e, ainda, de construir a base teórica necessária a seu agir pedagógico.

Se concordarmos com Marcuschi (2000, n/p) quando este assevera que “as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino”, entenderemos 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 algumas instituições.

Consideramos especialmente relevante investigar a etapa de produção de material didático porque, 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 essa competência na produção, 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.

REFERÊNCIAS

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.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. 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. 225-261.

_____.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Referenciação e ensino-aprendizagem de língua**. (No prelo)

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

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.

MARCUSCHI, L. A. **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. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária. Recife, v. 13/14, 2000. Não paginado.

_____. 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.

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.

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.

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.

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.; COSTA, M. H. A. 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.