

COMENTAM NOS BLOGS: A CONSTRUÇÃO DA COGNIÇÃO SITUADA EM UM CAPÍTULO DA REVISTA SIARALENDO

Renan da Ponte Castelo Branco¹ (UECE)
renandaponte@gmail.com

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Morais²(UECE)
eleonoraluca@gmail.com

Maria Helenice Araújo Costa³(UECE)
mariahelenicearaujo@gmail.com

RESUMO

O trabalho com o ensino de língua materna na perspectiva da cognição situada pressupõe a construção de mecanismos de interação que contemplem a própria natureza dialógica – assim como Bakhtin nos levou ao conhecimento – da linguagem. Tendo esta noção por princípio norteador, a revista *Siaralendo* foi desenvolvida para os alunos do 9º ano da rede pública estadual de ensino do estado do Ceará. O presente artigo se insere na área temática de Aquisição e ensino de língua materna e visa a analisar a composição de um dos capítulos da revista – o *Comentam nos blogs* -, o qual propõe um estudo interativo do gênero “comentário” a partir do desenvolvimento de uma reflexão sobre a linguagem em que o estudante possui papel *agente* na aprendizagem. Nesse intuito, a atividade lança mão de questões em que a própria vivência do aluno com o gênero permeia de forma significativa a construção dos sentidos. Para o processamento da análise, será utilizado o conceito de cognição situada, que, por relacionar elementos de ordem social e cognitiva no ambiente de aprendizagem, vão ao encontro da proposta da revista. No trabalho, será verificado o potencial das questões no sentido de ensejar práticas coerentes com os princípios teóricos de gênero como prática social (BAZERMAN, 2005); texto como evento (BEAUGRANDE, 1997) e ensino com foco na aprendizagem (COSTA, 2010). Pelas análises, constata-se que a maioria das atividades contidas no material que analisamos apresenta, de fato, uma potencialidade para o ensino de língua materna sob as perspectivas interacionista e sociocognitivista. Acredita-se, assim, que o material vai ao encontro dos pressupostos teóricos abordados no material.

Palavras-chave: Ensino – Língua Materna – Cognição Situada.

Introdução

Um trabalho com o ensino de língua materna que pretenda se guiar pelos pressupostos da cognição situada deve se nortear, fundamentalmente, pela ideia da

¹ Bolsista de iniciação científica vinculado ao órgão IC-UECE.

² Bolsista de iniciação científica vinculada ao órgão PROVIC.

³ Professora pesquisadora do PosLA - UECE

construção interativa da aprendizagem. Esta afirmação toma como ponto de partida o princípio de que o estudo da linguagem, no contexto de uma sala de aula, deve projetar um olhar sobre os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos que compõem a complexidade do próprio fenômeno da linguagem. Sobre este respeito, Costa (2010, p.5) observa:

De um lado, tem-se uma concepção de ensino fundada no cognitivismo clássico; de outro, uma aprendizagem como cognição situada. No primeiro caso, o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade *a priori*⁴. [...] No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento, a cada nova ação conjunta que realizamos.

Levando em conta esses pressupostos, discutimos, no presente trabalho, até que ponto eles estariam subjacentes à abordagem apresentada na revista *Siaralendo*, que corresponde à seção de Língua Portuguesa do manual de ensino desenvolvido pela SEDUC – Ce no âmbito do projeto PreparAÇÃO rumo ao Ensino Médio. Notadamente, esta publicação apresenta peculiaridades em relação aos tradicionais manuais de ensino direcionados à escola básica, uma vez que, além de não trabalhar com conceitos desvencilhados da prática, também releva enfaticamente o papel da interatividade no processo de construção da aprendizagem. Tal postura é demonstrada na apresentação do material ao aluno:

Você já percebeu que nós estamos sempre dialogando? Pois é, além de falarmos pessoalmente com as outras pessoas, nós também estabelecemos alguns tipos de diálogo a distância, não é mesmo? [...] O diálogo se completa cada vez que nós atuamos como leitores. Isso mesmo! Quando lemos, estamos, de certa forma, “ouvindo” o que o (a) autor(a) do texto falou e dando-lhe a nossa “resposta”. Usamos nosso conhecimento anterior para completar as informações que ele(a) colocou no texto, concordamos com suas ideias ou discordamos delas, criticamos, rimos, enfim, reagimos às palavras dele(a) de diversas maneiras. (PREPARAÇÃO: rumo ao ensino médio. 2009, p.11)

Com a leitura do fragmento do texto de apresentação, é possível constatar que a visão de linguagem em questão aproxima-se do ponto de vista de Bakhtin, para quem o discurso é encarado numa perspectiva dialógica. Nesse viés, o leitor assume um papel estratégico na comunicação verbal na medida em que, elaborando os discursos pregressos, assume uma atitude *responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000, p.290) com eles.

⁴ Grifo da autora.

Essa, vale ressaltar, também é a visão contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa.

Neste trabalho, analisamos um capítulo dessa publicação intitulado *Comentam nos blogs*, o qual propõe uma reflexão em torno do gênero “comentário” a partir do recurso virtual dos blogs: espaços virtuais que redimensionaram o papel do gênero em questão, destacando-o no que se refere à discussão dos conteúdos veiculados *on line*. Com o fim de averiguar o potencial da atividade no sentido de promover a aprendizagem por meio dos mecanismos de interação de que lança mão, analisamos um corpus de 12 questões⁵, tendo por objetivo amplo a constatação da potencial presença de uma cognição, de fato, situada. Para tanto, nos procedimentos vinculados à análise da estruturação da atividade, nos baseamos nas descrições apontadas no trabalho de Herrington & Oliver⁶ (1995) como de grande relevância para o alcance de uma aprendizagem com esse vetor. As observações realizadas pelos autores chamam a atenção, sobretudo, para a criação de contextos autênticos de ensino que reflitam o modo como o conhecimento é incorporado e utilizado na vida real.

Na esteira dessa consideração sobre a autenticidade das situações de aprendizagem, o artigo também analisa o tratamento conferido ao *gênero* abordado na atividade, relacionando a experiência proposta na revista com o conceito dado a este termo por Bazerman (2005). Na visão deste autor, os gêneros são *fenômenos de reconhecimento psicosocial* que se movem em direção a uma *tipificação*, ou seja, a um reconhecimento compartilhado por uma comunidade imersa em uma determinada cultura. Assim sendo, estes são reconhecidos aqui como práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos nas mais diversas situações comunicativas em que atuam.

A maneira como os gêneros se organizam propicia, sobremaneira, a ocorrência dos *atos sociais* – “coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação” (p.23) - e a produção de diversos textos. Nesse prisma, o texto não é visto unicamente como uma sequência de

⁵ As questões serão analisadas sequencialmente de modo a respeitar o raciocínio e a construção lógica desenvolvida pelos autores na interatividade proposta pela revista. Na seção **A Teoria na Prática**, relacionaremos o modo como as teorias agregadas pela cognição situada se aplicam em termos metodológicos no contexto da revista; já na seção **A Prática na Teoria**, analisaremos o modo como as teorias convocadas para este trabalho reverberam empiricamente na análise das questões, que, então, serão divididas em blocos.

⁶ É importante observar que o trabalho dos autores é voltado para o *design* de material multimídia especialmente concebido para utilização em sala de aula.

palavras em ordem sintática, mas sim como um *evento comunicativo* em que estão inseridos elementos de ordem linguística, social e cognitiva. Esta é a visão desenvolvida por Beaugrande (1997) e que será cotejada com o emprego dado ao texto na estrutura e composição do capítulo em análise.

A cognição situada é um conceito que, por levar em conta o contexto e a interatividade para o âmbito pedagógico, abrange as noções de *gênero como prática social* e *texto como evento*. No entanto, como observam Herrington & Oliver (p.2), a tentativa de traduzir a construção dessa prática didática em “comandos instrucionais”⁷ pode acarretar problemas, uma vez que o situado reside na própria autenticidade presente na contextualização do ensino, que, à luz dessa teoria, possui um vetor para a aprendizagem em detrimento da mera instrução, conforme assevera Costa (p.5). Na tradição de ensino com foco na instrução, os saberes apresentam-se desarticulados na medida em que a teoria é prescindida da prática; em contrapartida, na visão do ensino com foco na aprendizagem, matizam-se diversas nuances de ordem social e cognitiva que “perseguem” o ideal de uma cognição situada.

No presente artigo, verificamos até em que medida, através do trabalho realizado com o gênero em pauta — o “comentário” nas suas mais diversas instâncias sociais — e do tratamento interativo conferido ao texto, existe, efetivamente, a presença de um ensino com foco na aprendizagem na revista *Siaralendo*.

1.0. A Teoria na Prática

A perspectiva da cognição situada aplicada ao ensino de língua materna, diferentemente das abordagens tradicionais de ensino, deve assumir como pressuposto o próprio caráter *complexo* caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, o entendimento da complexidade implica na compreensão das *tonalidades dialógicas* que constituem o fenômeno da comunicação, assim como descreve Bakhtin (p. 317):

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição.

⁷ Tradução livre.

As implicações didáticas dessa postura se aproximam da realidade da construção da aprendizagem, que, *situada* em um contexto sociocognitivo, não desvencilha os saberes teóricos dos empíricos e, muito menos, trabalha com métodos que utilizam técnicas mecânicas de caráter meramente instrutivo em relação ao ensino da língua. No sentido mencionado, como observa Costa (p. 5), o conhecimento vai ao encontro de um “saber como”, ou seja, a um processo dinâmico que não se movimenta de acordo com regras “pré-determinadas” e que não vislumbra a linguagem como um meio para “flagrar a realidade tal qual ela é” (concepção referencialista). Numa outra tendência, as abordagens mais tradicionalistas atuam numa perspectiva do “saber sobre”, que, de modo genérico, fragmenta os conhecimentos numa sequenciação teórica que, nem sempre, apresenta a prática como parte da construção conceitual.

A aprendizagem como cognição situada, argumentam Brown, Collins e Duguid⁸, toma como pressuposto a vinculação ao contexto físico e social em que o conhecimento será utilizado. Essa afirmação leva em consideração o fato de que “muitas das atividades realizadas pelos estudantes não se relacionam com as realizadas pelos profissionais em seu trabalho diário” (p.2). Um exemplo veemente dessa “descontextualização” nas “clássicas aulas” de língua materna se dá com o ensino de gêneros. Conforme Costa (p.8), na visão da aprendizagem como *instrução*, “os gêneros são objetos, pacotes de conhecimento que precisam ser “passados” pelos professores (ou pelo livro didático) aos alunos”. Nesse ponto de vista, são tidos como *produtos*.

Como um contraponto, na visão de ensino como aprendizagem, os gêneros são encarados como *processos discursivos*, conforme explicita Bazerman (2005, p.31):

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Aplicada à noção de ensino como aprendizagem situada, esse conceito pode ser refletido em práticas didáticas que levem em conta o trabalho com contextos autênticos, o que implica na leitura e produção de textos expressivos no âmbito da comunicação, ou seja, de textos que tenham em mira a existência de leitores reais. Esse

⁸ Apud Herrington e Oliver, p.2.

ponto de vista vai ao encontro da ideia defendida por Beaugrande (1997) a qual considera essencial encarar o texto como

[...] um evento onde os elementos comunicativo, linguístico, cognitivo e as ações sociais se encontrem; e não apenas como uma sequência de palavras ditas ou escritas. [...] Podemos considerar o texto como um sistema de conexões entre vários elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc. Uma vez que estes elementos claramente pertencem a tipos diferentes, o texto deve ser visto como um “multi-sistema” que compreenda vários aspectos interativos.

A reflexão desenvolvida pelo autor induz à constatação de que um trabalho, à luz da perspectiva da cognição situada, que vise a contemplar os aspectos mencionados no fragmento acima, deve necessariamente se propor a realizar um estudo que crie condições de “recuperar” e “potencializar” os sentidos emergentes no próprio texto. Nessa direção, o texto deve ser encarado como um “espaço” de interlocução cujo estudo transcenda o limite das informações textuais e vá ao encontro dos novos dados que os alunos possam acrescentar.

Por considerar aspectos de matriz social e cognitiva no exercício da linguagem, a cognição situada naturalmente se aproxima das noções de *gênero como prática social* e *texto como evento*. No entanto, de acordo com Herrington e Oliver (p.3), um trabalho que, de fato, pretenda se orientar por essa perspectiva, precisa criar “ambientes de aprendizagem” que forneçam aos aprendizes as seguintes características⁹, tais como: i) contextos autênticos que reflitam o modo como o conhecimento será utilizado na vida real; ii) atividades autênticas; iii) múltiplos papéis e perspectivas; iv) andaimes; v) reflexão para permitir a formação de abstrações; vi) articulação para possibilitar que o conhecimento implícito se torne explícito.

O trabalho com essas características possibilita o diálogo entre os elementos sociais e cognitivos que emergem através da interação no contexto da aprendizagem. Isso, em certa medida, é o que torna a cognição, além de *situada*, também *incorporada* e *distribuída*. No próximo segmento, analisaremos como esses “expedientes teóricos” se relacionam com a prática num capítulo da revista *Siaralendo*.

3. A prática na teoria

⁹ Os autores elencam ao todo dez características, contudo, neste trabalho, na vinculação à realidade da prática do ensino de língua materna, achamos relevante mencionar apenas seis.

A partir das reflexões que fizemos ao longo do trabalho, é possível perceber que a nossa perspectiva de ensino leva em considerações vários conceitos fundamentais para a prática do ensino não-instrucional. Para nós, aprendizagem é um processo e não acontece a partir da “transmissão” de conhecimento do professor para o aluno. A esse respeito, Costa (2010, p.177), citando Brown e Duguid (1996), afirma:

Argumentam os autores que a aprendizagem não se deve ser considerada análoga ao acréscimo de tijolos a uma construção. Aprender seria mais próximo a acrescentar uma nova cor à cor que já faz parte de uma determinada pintura. A cada acréscimo, as cores se fundem e se transformam, gerando uma nova nuance, um novo estágio no processo. Daí por que, afirmam, não é correto avaliar a aprendizagem levando em conta apenas o que foi ensinado.

Levando em conta os conceitos de cognição situada, texto como evento e gênero como prática social, explicados no segmento anterior, passamos a analisar uma atividade da revista *Siaralendo*, o capítulo *Comentam nos blogs*. As questões seguintes serviram como *corpus* para que refletíssemos sobre uma forma diferenciada de trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula.

Comentam nos blogs...

Olá, amigo (a),

Comentar é uma atividade tão natural, que, todos os dias, produzimos os mais variados comentários sobre incontáveis assuntos, por meio de canais de expressão que também se ampliam muito dinamicamente. Vamos refletir sobre isso.

I- Você se lembra do último comentário que fez? A respeito de que você formulou esse comentário? Como você se expressou? Que efeito esse comentário produziu?

II- Socialize com seus colegas e com o(a) professor(a) exemplos de comentários que tenham gerado reações interessantes.

III- “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” Que resposta daria a essa pergunta?

A pergunta “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” foi vista em um outdoor de uma academia em São Paulo. Nesse outdoor, também se estampava a foto de uma moça escultural. Veja um comentário curioso difundido na Internet sobre a publicidade.

BALEIAS OU SEREIAS

Enviado por josenideli em 27 de fevereiro, 2007 – 18:39

A academia Runner colocou um outdoor em São Paulo que dizia o seguinte: “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?”

Uma mulher enviou a eles a sua resposta e distribuiu o seguinte e-mail por aí...

“Ontem vi um outdoor da Runner, com a foto de uma moça escultural de biquíni com a frase: “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?”

Respondo:

Baleias sempre estão cercadas de amigos. Baleias têm vida sexual ativa, engravidam e têm filhotinhos fofos. Baleias amamentam. Baleias andam por aí cortando os mares e conhecendo lugares legais como as Banquisas de Gelo da Antártida e o Recifes de Coral da Polinésia. Baleias têm amigos golfinhos. Baleias comem camarão à beça; Baleias esguicham água e brincam muito. Baleias cantam muito bem e

têm até CDs gravados. Baleias são enormes e quase não têm predadores naturais. Baleias são bem resolvidas, lindas e amadas.

Sereias não existem. Se existissem viveriam em crise existencial: sou um peixe ou um ser humano? Não têm filhos, pois matam os homens que se encantam com sua beleza. São lindas, mas tristes e sempre solitárias... Runner querida, prefiro ser baleia!”

(A Runner retirou o outdoor na mesma semana!)

Ulisses, o herói grego e rei de Ítaca, ao retornar da guerra de Tróia, em seu longo percurso pelo mar, encontra as sereias – seres mitológicos, que, às vezes, são descritos como pássaros com rosto de mulher, também chamados de ‘Harpías’.

Nesse momento, ele pede a seus homens que o amarrem no mastro do navio e não lhe tapem os ouvidos com cera.

Ulisses foi o único homem que escutou o canto das sereias e sobreviveu.

1. No texto, podemos perceber a voz de três locutores:

- I. Empresa Runner;
- II. Autora do e-mail em resposta ao outdoor;
- III. Comentarista do e-mail que responde à Runner.

Com ajuda do(a) professor(a), identifique essas vozes no texto.

2. Em que pistas do texto você se baseou para identificar a voz de cada locutor?
3. No comentário, a palavra “ontem” refere-se ao dia imediatamente anterior
 - () à publicação do outdoor pela academia Runner.
 - () ao envio do e-mail em resposta ao outdoor.
 - () ao comentário enviado por josenidelima.
4. Sempre que dizemos algo, revelamos muito de quem somos e em que acreditamos. O modo de se dizer, a situação, a intenção... são aspectos a serem observados para a compreensão do texto. Considerando a intenção e o contexto da pergunta do outdoor, responda:
 - a) Que reação os criadores da propaganda pretendem causar nas pessoas?
 - b) A foto de uma “moça escultural de biquíni” associada à pergunta “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” pode motivar essa reação? Explique.
 - c) A resposta difundida na Internet coincide com sua resposta ao item III, do início da atividade? Comente.
5. Considerando o uso de palavras “sereia” e “baleia” na pergunta do outdoor e na resposta da mulher, preencha o quadro:

	NA PERGUNTA	NA RESPOSTA
a) O que significa ser sereia?		
b) O que significa ser baleia?		

6. Agora, analisando a resposta difundida na Internet, observe que a palavra “baleia” aparece mais de dez vezes, enquanto a palavra “sereia” surge explicitamente apenas uma vez. Até que ponto a repetição de “baleia” e o pouco uso de “sereia” estão relacionados com a caracterização que a autora faz de “baleia” e “sereia”? Discuta com seus colegas e o(a) professor(a).
7. Veja que o texto se encerra com o comentário “(A Runner retirou o outdoor na mesma semana)”. Qual sua opinião sobre o papel da Internet na sociedade atual? Ela pode influenciar as pessoas de forma positiva ou negativa? Justifique.

O e-mail com o comentário sobre a propaganda circulou por muito tempo, retornando, diversas vezes, ao e-mail da autora. Nesse período, muitas pessoas se manifestaram, alterando o texto original, como nos revela a autora em mais este comentário. Veja:

Fevereiro, 9, 2008 às 1:13 pm

Foi engraçado receber meu texto diversas vezes por e-mail, creditado a gente como Fernanda Young, Patricia Travassos, Clara Averbuck, além de vários “autora desconhecida”, Divertido ver

que mudaram algumas coisas e acrescentaram outras. Por exemplo, eu nunca mandei esse texto pra Runner.

E tem mais umas implicanciazinhas. Num trecho, trocaram a expressão “singrando mares” (que eu adoro porque me faz lembrar de piratas, corsários e sete mares) por uma mais palatável e, no finzinho, enfiaram uma parada sobre ser bem resolvida, ter filhos, matar homens e ser solitárias. Tipo uma moral da história – acho que pra usar nas apresentações do PowerPoint com musiquinha ruim era melhor colocar uma moralzinha no fim, né?

Enfim, o que eu achei mais interessante nisso tudo foi encontrar no site do CONAR a decisão judicial referente ao caso. Pra quem achava que eu inventei esse outdoor que era o cúmulo do mau gosto, tá aí:

Representação nº 279/04

Autor: Conar a partir de queixa de consumidor

Anunciante: Parque Colina São Francisco (Runner)

Relatora: Claudia Wagner

Decisão: Sustação

Fundamento: Artigos 1º, 3º, 6º, 19, 20 e 50, letra c do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária.

O outdoor foi considerado discriminatório e grosseiro por consumidor de São Paulo. Não houve defesa por parte da Runner.

Extraído do blog “Casa da Gabi”, que agora está no endereço: <http://casadagabi.tabulas.com>

8. Sobre o emprego da expressão “autora desconhecida”, considere as afirmações:
 - I. Apresenta uma inadequação quanto à concordância nominal com o termo “vários”.
 - II. Constitui a citação do discurso de leitores do comentário da autora.
 - III. Expressa uma crítica da autora às alterações produzidas no seu texto.
 É correto o que se afirma:

a) somente em I e II.	c) somente em III
b) somente em II e III.	d) em I, II e III
9. O segundo comentário traz algumas “marcas de oralidade”, ou seja, a presença de termos mais costumeiramente usados na fala. Que termos seriam esses?
10. O diminutivo, além de expressar ideia de tamanho, pode apresentar outros valores semânticos, como ironia, desprezo, afeição, ternura, carinho, intensidade, etc. Identifique no segundo parágrafo, as palavras no diminutivo e diga qual desses efeitos de sentido elas provocam.
11. Ao usar a expressão “mais palatável”, no segundo parágrafo do texto, a autora quer dizer que foi escolhida uma expressão mais
 - a) correta
 - b) significativa
 - c) culta
 - d) usada
12. Observe que o texto original enviado pela autora foi bastante modificado em sua “perambulação” pela Internet. Tomando como base as pistas indicadas no segundo texto, tente reproduzir o comentário original no espaço reservado abaixo. Depois socialize seu texto com os colegas.

Logo na introdução da atividade, percebemos que há uma preocupação por parte dos autores em manter o diálogo com o aluno, inserindo-o, assim, no contexto da atividade e preparando-o para as questões subsequentes. Há, também, questões que permitem a socialização dos conhecimentos em sala e estimulam as estratégias de leitura, como as questões 1 e 6. Essas atividades são importantes porque buscam trazer à tona os conhecimentos do aluno, o que se coaduna com a noção de cognição situada. Antes do texto *Baleias ou sereias* não há um comando, mas uma orientação

contextualizada sobre o assunto. Ao mostrar o texto como um comentário – gênero que faz parte da vida dos alunos – a atividade possibilita ao leitor a experientiação do gênero, e esse fato vai ao encontro de uma das categorias postuladas por Herrington & Oliver (1995), a de criar contextos autênticos que reflitam o modo como o conhecimento será usado na vida real.

Essa preocupação com a contextualização pode ser percebida também na maioria das questões de exploração do texto. A questão 1, por exemplo, ao orientar a identificação das vozes no texto, enfoca aspectos estruturais que possibilitam a análise de conteúdo. Percebemos que a atividade não se limita à identificação das vozes, pois a seguinte explora o fundamento da identificação das vozes, ao solicitar que o aluno indique as pistas textuais usadas para chegar à primeira resposta

As questões seguintes, especialmente a 2 e a 3, estimulam o aluno a compreender além do que é dito, pois focalizam não somente os elementos superficiais ou as relações estruturais do texto, mas tratam de todos os aspectos textual-discursivos, instigando o aluno a perceber a articulação para transformar o conhecimento implícito em explícito. Além disso, as atividades não se limitam às respostas, mas buscam fazer que o aluno perceba seu próprio processo de construção da resposta.

Outro elemento importante para reforçar o caráter “não instrucional”, é o aspecto individualizador e “especificador” do material. O texto é explorado nos seus pormenores, nas suas entrelinhas, de forma que todas as questões são intrínsecas àquele texto em particular. Não há meio de transpor uma questão da atividade e fixá-la, sem adaptações, a um novo texto, diferentemente do que se verifica na maioria dos livros didáticos¹⁰. Dessa forma, os leitores são chamados a explorar o texto na sua totalidade, e não somente na estrutura. A questão 5, por exemplo, lida com processos de referenciação e com a resignificação de palavras que fazem parte do texto. A atividade mostra ao aluno caráter dinâmico e vivo da língua. A esse respeito, Cavalcante (2011) postula que

nem os elementos do discurso nem as entidades do mundo têm uma segmentação já pronta, dada *a priori*; os referentes, ou *objetos de discurso*, são categorias cognitivo-discursivas e apresentam uma instabilidade inerente a eles.

¹⁰Uma das características comuns aos livros didáticos de Língua Portuguesa é a criação de uma sequência de questões que, por serem centradas nos aspectos estruturais dos gêneros, repetem-se, praticamente, na exploração de todos os textos.

Assim, o leitor é instigado a perceber que a língua não é fixa, estática. Esse tipo de percepção só pode ser alcançado se houver um trabalho com todos os aspectos que um texto pode oferecer.

É perceptível, também, que várias questões têm a potencialidade de promover interações em sala de aula, de modo que os alunos e o professor aprendam conjuntamente. Essas interações providenciam múltiplos papéis e perspectivas, na medida em que potencializam a diminuição do distanciamento hierárquico entre aluno (aquele que aprende) e professor (aquele que ensina). No momento da interação, todos ensinam e todos têm a oportunidade de aprender a partir dos conhecimentos dos colegas – incluindo o próprio professor.

Chamou nossa atenção o fato de não haver conceitos previamente definidos, como é comum no ensino instrucional, em que os alunos aprendem a teoria e depois a praticam com os exercícios. Ao dar preferência ao raciocínio indutivo, a atividade permite que a construção do conhecimento seja muito mais eficiente e livre. Essa liberdade é importante porque cada pessoa é um universo, com experiências e conhecimentos diferentes. Generalizar o processo de aprendizagem é ignorar esse caráter situado da cognição, tão enfatizado neste trabalho, e ir contra o próprio caráter dinâmico da língua. Na questão 10, por exemplo, há um trabalho com a polissemia a partir da estrutura do diminutivo. O aluno é instigado a não apenas voltar ao texto, mas a lê-lo sob um viés mais crítico, percebendo aspectos mais profundos, geralmente não explorados nos materiais de caráter mais instrucional.

Percebemos que os conceitos de cognição situada, texto como evento e gênero como prática social estão subjacentes ao longo de toda a atividade. É importante ressaltar que não podemos dissociar esses conceitos, pois o texto é um evento não só temporalmente, mas também individualmente, porque não podemos esquecer que cada pessoa é um universo. Além disso, o gênero não existe somente para ser estudado, mas também e, principalmente, para ser vivido. É a exploração desse viés social do gênero que encontramos na atividade da revista *Siaralendo*, pois é notável que os alunos são desafiados a perceber que os gêneros são parte de suas vidas. Essa percepção é possibilitada por meio do caráter dialogal e contextual de todas as questões e, consequentemente, da atividade como um todo.

4.0. Considerações finais

O principal objetivo do material analisado por nós é ensinar a ler sob uma perspectiva dialógica. Acreditamos que essa finalidade pode ser atingida especialmente através das abordagens sociocognitivista e interacionista, já que elas conseguem abranger os conceitos - chave que, a nosso ver, são fundamentais para um ensino com foco na aprendizagem – a cognição situada, a noção de texto como evento e a de gênero como prática social.

Assim, nosso trabalho se mostra relevante por mostrar a potencialidade de utilizar em sala de aula um material diferenciado e que já é utilizado em contextos reais de sala de aula. É necessário ressaltar que os professores precisam buscar, de fato, novas maneiras de abordar o ensino de língua para que os alunos possam ser “formados” como verdadeiros leitores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. a partir do francês: Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Bazerman, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP / Cortez Editora, 2005.

Beaugrande, R.D. **New foundations for a science of text and discourse**. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

CAVALCANTE, M. M. . **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. 1. ed. FORTALEZA: Edições UFC, 2011. v. 1. 192p .

COSTA, M. H. A. **Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada**. Linguagem em foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará. V.2. N.2, 2010 – Fortaleza: EdUECE, 2010.

Herrington J. & Oliver, R. **Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design od multimedia**. In: J. Pearce & A. Ellis (Eds.). **Learning with technology**. (pp. 235-262. Parkville, Vic: Universisty of Melbourne, 1995. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtypapers/herrington.pdf>. Acesso em: 15/07/12.

PREPARAÇÃO: rumo ao ensino médio. 2009, p.11.